



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning  
Lärarprogrammet, integrerat examensarbete 10 poäng

# Vill vi se en kärna?

En granskning av grundskolans perspektiv på religion

Författare: Carl Cidson Lycke

Handledare: Bo Claesson  
Kerstin von Brömssen

Examinator: Henrik Bogdan

Rapportnummer: HT06-1130-01I

# Abstract

Titel:	Vill vi se en kärna? <i>En granskning av grundskolans perspektiv på religion</i>
Författare:	Carl Cidson Lycke
Termin och år:	Termin 9 (10), år 2006
Examinationsnivå:	C
Institution:	Institutionen för religionsvetenskap och teologi Göteborgs universitet
Handledare:	Bo Claesson och Kerstin von Brömssen
Rapportnummer:	HT06-1130-01I
Nyckelord:	Didaktik, religion, prov, undervisning, skola, provforskning, perspektiv, essentiell, religionskunskap, kärna, religionsdidaktik, essentialism, essentialistisk, progressiv, hermeneutisk, grundskola.

## Sammanfattning

**Syfte:** Syftet med undersökningen är att granska och beskriva olika typer av kunskap och perspektiv som kan konstateras och mätas genom dagens prov i religionskunskap i grundskolans senare år. Studien ska belysa den kunskapssyn eller didaktiska tradition som representeras av utvalda prov inom religionsämnet.

Granskningen ska också visa om det föreligger en diskrepans mellan kunskapssynen som förmedlas via proven i religionsundervisningen i förhållande till läroplanens strävansmål och aktuell didaktisk forskning.

**Huvudfrågeställning:** Hur ser religionsundervisningen ut i grundskolan i dag? Vilken kunskapssyn eller didaktisk tradition råder? Vilka perspektiv förmedlas när svenska lärare undervisar om religioner och trosutövare runt om i världen? Dominerar den traditionella essentialistiska synen på religioner i dagens religionsundervisning?

**Metod:** Kvalitativ textanalys

**Material:** Skriftliga prov i ämnet religionskunskap från grundskolans senare del.

**Resultat:** Undersökningen visar bland annat att:

- Religionsproven i stor utsträckning präglas av en essentiell kunskapssyn.
- Frågorna i proven nästan uteslutande utgörs av enkla faktafrågor utan krav på reflektion.
- Religionen islam särbehandlas i flera fall med demoniserande frågeställningar som riskerar att skapa intolerans mot muslimer.

# Innehållsförteckning

<b>1. INLEDNING OCH BAKGRUND .....</b>	<b>4</b>
1.1 HOMOGEN LUTHERDOM BLIR MÅNGFALD OCH ANDLIGHET .....	4
1.2 KLASSRUMMET – EN MÅNGKULTURELL MÖTESPLATS .....	5
1.3 OLIKA PERSPEKTIV I KAMP OM TIDEN .....	6
1.4 SYFTE.....	7
1.4.1 Övergripande frågeställningar.....	7
1.4.2 Preciserade frågeställningar.....	8
1.5 METOD .....	8
1.5.1 Operationalisering, avgränsningar, urval och material.....	9
1.5.2 Validitet .....	11
1.5.3 Reliabilitet .....	12
<b>2. TEORI OCH TIDIGARE FORSKNING.....</b>	<b>FEL! BOKMÄRKET ÄR INTE DEFINIERAT.</b>
2.1 DAGENS SKOLA .....	<b>FEL! BOKMÄRKET ÄR INTE DEFINIERAT.</b>
2.1.1 Läromedlen i dagens skola.....	<i>Fel! Bokmärket är inte definierat.</i>
2.2 TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER .....	14
2.2.1 Två kunskapssyner.....	14
2.2.2 Detta säger styrdokumentet .....	17
2.2.3 Normativ teori i dagens forskning.....	18
<b>3. RESULTAT .....</b>	<b>23</b>
3.1 PROVENS STORLEK OCH UPPLÄGG .....	23
3.2 PROVENS INNEHÅLL .....	23
3.2.1 Helhetsintryck med avseende på kunskapssyn och balans.....	23
3.2.2 Delfrågornas kunskapssyn samt balans mellan fakta och reflektion.....	25
3.3 SAMMANFATTNING AV PROVENS UTFORMNING OCH INNEHÅLL .....	31
<b>4. SLUTDISKUSSION.....</b>	<b>32</b>
4.1 REFLEKTION KONTRA FAKTA .....	33
4.2 ESSENS TROTS MÅNGFALD .....	35
4.3 RISKER MED OREFLEKTERAD UNDERVISNING .....	37
4.1 SLUTSATSER.....	38
4.2 VIDARE FORSKNING .....	39
<b>5. SAMMANFATTNING .....</b>	<b>41</b>
<b>REFERENSER.....</b>	<b>42</b>
LITTERATUR.....	42
SOU OCH ANDRA UTREDNINGAR .....	42
STYRDOKUMENT .....	43

# 1. Inledning och bakgrund

## 1.1 Homogen lutherdom blir mångfald och andlighet

Same, same – but different.

*Traditionellt talesätt från Indien*

Sedan de första folkvandringarna splittrade människosläktet och spred folken runt om på jordklotet har världens kulturer blomstrat. Så småningom, i och med flodkulturernas genombrott, blev människor allt mer bofasta och regionala och lokala religioner, sedvänjor och traditioner utvecklades. Jorden blev en heterogen plats med öar av homogenitet.

Sverige har länge varit en sådan ö. Vid 1900-talets början var Sverige i ett religiöst och etniskt perspektiv ett mycket homogent land. Endast 0,7 procent av befolkningen var födda utomlands. 50 år senare hade siffran stigit till blygsamma 2,9 procent. Andelen människor som inte var lutherskt-kristna trosanhängare var försumbar.<sup>1</sup>

Under de senaste trettio åren har läget förändrats kraftigt. Sverige har gått från att ha varit ett utvandringsland till ett invandringsland. Enligt en statlig utredning hade vart tionde barn i förskolan år 1996 ett annat modersmål än svenska. Längre var den finska språkgruppen störst efter svenskan, men har nu skuffats ned till en andraplats. Störst är nu arabiska och på tredje plats kommer spanska.<sup>2</sup> I början av 2000-talet uppgick andelen utlandsfödda och deras barn till mer än 20 procent av Sveriges befolkning.<sup>3</sup>

Etnicitet och religiositet går ofta hand i hand vilket får till följd att Sveriges tidigare så likriktade och homogena struktur av kristenhet i takt med migrationen berikats och blandats upp med religioner från hela världen. Inte sedan de första munkarna kristnade landet för tusen år sedan har så stor förändring skett på det religiösa planet. Den religiösa mångfalden är ett faktum. Tidigare mer eller mindre okända religiösa traditioner som islam, judendom, buddhism, hinduism, zoroastrism, sikhism, bahai, katolicism och new age finns nu representerade i hela landet. Man skulle faktiskt kunna tala om en kulturrevolution om inte just det ordet besudlats med något pejorativa konnotationer.

---

<sup>1</sup> Andersson, D, och Sander, Å, (red.), (2005), *Det mångreligiösa Sverige – ett landskap i förändring*, s. 9

<sup>2</sup> Gerle, E, (1999), *Mångkulturalism – för vem?*, s. 12

<sup>3</sup> Andersson, D, och Sander, Å, (red.), (2005), *Det mångreligiösa Sverige – ett landskap i förändring*, s. 9

Samtidigt som den religiösa mångfalden ökat kan vi, efter ett par hundra års tal om religionens och religiositetens nedgång till följd av sekularisering, tydligt se att de religiösa frågeställningarna åter blivit dagsaktuella. Religiositeten intar återigen en given plats i världens skeenden på samma gång som den ersätter andra åskådningar.<sup>4</sup> Göteborgsforskarna Daniel Andersson och Åke Sander säger till exempel att: ”Efter det kalla krigets slut har de religiösa traditionerna inte sällan fått ersätta de ideologiska som det diskursiva rum där övertygelser formuleras och konflikter närs.”<sup>5</sup> De menar också att det på den individuella nivån skett en religiositetens eller andlighetens återkomst parallellt med religionens återinträde på det övergripande planet.

Som vi ser har det skett två betydande förändringar i Sverige de senaste decennierna. Den religiösa pluralismen har bildligt talat exploderat i migrationens spår. Detta i kombination med ett växande intresse för religion och religiositet i allmänhet och dess allt större betydelse i politiken innebär naturligtvis stora utmaningar för många svenskars syn på religion och religiositet. Människor och kulturer som för 50 år sedan upplevdes som extremt annorlunda och exotiska och som man bara såg på tv möter vi i dag i vardagen.

En av de största och viktigaste mötesplatserna i det nya och heterogena Sverige är skolan. I grundskolan skapas och konsolideras de kommande generationernas grundvärderingar och fördomar och därför kan inte vikten av en granskning av dessa värderingar och dess skapelseprocesser underskattas. En viktig sektor för denna process i grundskolan är religionsundervisningen och det är kring religionsämnets perspektiv och praktik denna undersökning kretsar.

## **1.2 Klassrummet – en mångkulturell mötesplats**

Hur ser då det svenska klassrummet ut? Är det mångkulturellt? Kan vi ens använda det begreppet? Enligt en statlig utredning från 2005 kännetecknas Sverige som mångkulturellt i politiskt hänseende, eftersom landet satsar resurser på bland annat storstadsarbete, arbetsmarknadsåtgärder, språkutveckling och föreningsverksamhet. Men i normativ mening är det dock inte mångkulturellt eftersom många immigrantgrupper är socialt och ekonomiskt

---

<sup>4</sup> Caputo, J. D., (2001), *On religion*, s. 66, Ward, G (2003), *True religion*, s. 7, Sigurdson, O, (2003), *Världen är en främmande plats*, s. 208, Svenungsson, J, (2004), *Guds återkomst*, s. 7ff, Aldridge, A, (2000), *Religion in the contemporary world*, s. 89ff, med flera

<sup>5</sup> Andersson, D, och Sander, Å, (red.), (2005), *Det mångreligiösa Sverige – ett landskap i förändring*, s. 10

marginaliserade och underordnade även när de har vistats länge i landet, har höga utbildningar och behärskar det inhemska språket.<sup>6</sup>

På följande sidor används begreppet mångkulturalitet varken i sin normativa eller politiska mening utan i sin deskriptiva form, som en beskrivning av en kontext som präglas av heterogenitet när det gäller till exempel etnicitet, religionstillhörighet, kön och traditioner. Definitionerna av dessa begrepp har ofta skapats utifrån olika ideologiska perspektiv, men nu sker en utveckling mot att i ett postmodernt samhälle se dessa som föränderliga snarare än essentiella.

I en undersökning från högskolan i Malmö menar skolforskarna Lena Rubinstein Reich och Ingegerd Tallberg Broman att samhället måste sluta definiera mångkulturalitet som en invandrarfråga och i stället se det som en dimension som genomsyrar allt enskilt och samhälleligt liv. Forskarna betonar att *alla* klassrum, förskolor och skolor kan ses som mångkulturella.<sup>7</sup>

Skolan och klassrummet är således en mångkulturell mötesplats som dessutom befinner sig i skärningspunkten mellan det privata och det offentliga. Denna intersektionalitet möjliggör ett förverkligande av läroplanens strävansmål när det gäller elevers världsbild och tolerans för andra människor och deras tro, samtidigt som det implicit medför ett tungt ansvar för skolledare och enskilda pedagoger. Extra tydligt blir detta i grundskolans religionskunskap som ämnesspecifikt får förvalta alla möjligheter och skyldigheter som en mångkulturell mötesplats ger.

### **1.3 Olika perspektiv i kamp om tiden**

På vilket sätt kan då dessa möjligheter och skyldigheter utgöra en problemställning i grundskolan i dag? Enligt aktuell didaktisk forskning exemplifierar såväl Lpo 94 som tidigare läroplaner för grundskolan en djupgående konflikt mellan kunskapssyner, en äldre essentialistisk och en nyare mer progressiv.<sup>8</sup> En lärare kan anamma mer eller mindre av dessa huvudfrågor av didaktiska perspektiv och oavsett var hon hamnar på skalan ändå ha täckning i olika styrdokument. Detta ses av en del som ”idel möjligheter” medan andra hävdar att läroplanernas schizofreni ställer elever och lärare inför ”ett närmast omöjligt dilemma”.<sup>9</sup>

---

<sup>6</sup> SOU 2005:91, *Agenda för mångkultur*, s. 52

<sup>7</sup> Lena Rubinstein Reich och Ingegerd Tallberg Broman, (2000), *Den svenska skolan i det mångkulturella samhället, Konsekvenser för lärarutbildningen*, s.10f

<sup>8</sup> Dessa kunskapssyner redovisas separat under rubriken ”Teoretiska utgångspunkter” senare i detta kapitel.

<sup>9</sup> Andersson, B, red., (2002), *Lärande dialoger*, Artikel: ”Dialog och människosyn”, av Roland Severin, s. 29f

Någon ska ha sagt att det som ”lärs ut” i skolan motsvarar ungefär en miljondel av den samlade kunskapen i världen.<sup>10</sup> Frågan är bara om den miljondelen kunskap som ingår i denna utvalda undervisningskanon verkligen är den nödvändigaste och mest nyanserade. Urvalet av kunskaperna måste ses i perspektivet vad eleven kan ha mest nytta av i sitt framtida liv. Inblickarna i elitens religioner är utan tvivel bra för en framtida karriär som teolog eller religionshistoriker medan elever utan de ambitionerna rimligen skulle ha större nytta av kunskaper som rör folkens religioner.

Enligt Skolverkets nationella kursplan för grundskolans senare del är ett av de mål som ska vara uppnådda i slutet av nionde skolåret att ”eleven skall ha kunskap om symboler, riter, centrala berättelser och trosuppfattningar i några världsreligioner samt om grundtankar och uttrycksformer i några andra livsåskådningar”.<sup>11</sup> Beroende på om undervisningen övervägande är essentialistisk eller progressiv får den en väsentlig betydelse för elevers syn på andra människor och kulturer.

Den kunskapssyn som präglar undervisningen blir således avgörande för dess innehåll. Hur ser det då ut i skolorna i dag? Vilken kunskapssyn råder? Det är dessa frågor som leder fram till undersöknings syfte.

## **1.4 Syfte**

Syftet med undersökningen är att granska och beskriva olika typer av kunskap och perspektiv som kan konstateras och mätas genom dagens prov i religionskunskap i grundskolans senare år. Studien ska belysa den kunskapssyn eller didaktiska tradition som representeras av utvalda prov inom religionsämnet.

Granskningen ska också visa om det föreligger en diskrepans mellan kunskapssynen som förmedlas via proven i religionsundervisningen i förhållande till läroplanens strävansmål och aktuell didaktisk forskning.

### **1.4.1 Övergripande frågeställningar**

Hur ser religionsundervisningen ut i grundskolan i dag? Vilken kunskapssyn eller didaktisk tradition råder? Vilka perspektiv förmedlas när svenska lärare undervisar om religioner och trosutövare runt om i världen? Dominerar den traditionella essentialistiska synen i

---

<sup>10</sup> Andersson, B, [red.], (2002), *Lärande dialoger*, Artikel: ”Dialog och människosyn”, av Roland Severin, s. 23

<sup>11</sup> Skolverket, (2000), *Kursplan för religionskunskap i grundskolan*, [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se) per den 15 november 2006, s.3

religionsundervisningen? Vilka kunskaper hos eleverna är det som betygsätts i ämnet religion?

#### 1.4.2 Preciserade frågeställningar

- Hur är de skriftliga kunskapsproven utformade i ämnet religion i grundskolans senare år?
- Hur ser kunskapssynen ut som förmedlas via de skriftliga kunskapsproven?
- I vilken omfattning mäts kunskaper med essentialistiskt perspektiv i de skriftliga proven inom religionsämnet i grundskolans senare år?

### 1.5 Metod

Som nämnts ovan är syftet med undersökningen att försöka få fram en bild av hur kunskapssynen som förmedlas via skriftliga prov i religionskunskap ser ut i dag. För att göra det skulle man kunna gå tillväga på flera sätt; till exempel genom intervjuer med lärare eller elever, deltagande observationsstudier, enkätundersökningar eller genom kvalitativ eller kvantitativ textanalys.

Jag har valt att använda mig av metoden kvalitativ textanalys. Metoden går generellt ut på att fånga in och analysera en texts innehåll och innebörd för att se vad som ligger dolt under ytan. Förfaringssättet är särskilt bra när underliggande meningar och betydelser endast kan tas fram genom en intensiv närläsning av texten.<sup>12</sup> Eftersom jag ska granska ett flertal texter kan man tala om en *korpusanalys* (lat. kropp), – en samling texter att utforska.<sup>13</sup>

Man kan urskilja två huvudtyper av textanalytiska frågeställningar; sådana som systematiserar innehållet i de undersökta dokumenten och sådana som kritiskt granskar innehållet.<sup>14</sup> Jag kommer att använda mig av båda dessa sätt att närma mig mitt empiriska material då jag både avser att urskilja olika kunskapssyner samtidigt som jag kritiskt granskar idéerna bakom. När det gäller den kritiskt granskande delen kan man säga att jag gör en så kallad fallasianalys. Det går i korthet ut på att leta efter fallasier, eller ”tankefällor” i den undersökta texten (från engelskans *fallacies*). Fallasier behöver inte vara avsiktliga bedrägerier där man luras med skenbara resonemang, även om de kan vara det. Det kan i stället handla om språkbruket i texten, där ord kan vara mångtydiga men ändå klumpas ihop och generaliseras och där slutsatser dras på osäkra grunder.<sup>15</sup>

---

<sup>12</sup> Esaiasson, P, et al., (2003), *Metodpraktikan*, s.234

<sup>13</sup> Hellspång, L, (2001), *Metoder för brukstextanalys*, s. 216

<sup>14</sup> Esaiasson, P, et al., (2003), *Metodpraktikan*, s.234

<sup>15</sup> Hellspång, L, (2001), *Metoder för brukstextanalys*, s. 116ff



Något som utmärker kvalitativa undersökningar är att de är hermeneutiska till sitt väsen. Forskaren måste tolka sitt material. Tolkning handlar i grund och botten om att begripa och förstå vad en text säger i förhållande till den fråga som ställs. En distinktion man kan göra är att bedöma om ens intresse inriktar sig på manifesta eller latent budskap hos texten och vilket tolkningsperspektiv som anläggs. De manifesta budskapen kan utläsas tämligen omedelbart medan de latent kräver ett noggrannare tolkningsarbete. När det gäller tolkningsperspektiv talar man ofta om tre varianter; vad texten betyder för mig som forskare, vad texten betyder för avsändaren samt vad texten betyder för en specificerad grupp av mottagare.<sup>16</sup>

I min undersökning är alla tre perspektiven intressanta, de första två för lärarprofessionens och didaktikens skull och den sista för att det berör elevernas framtida föreställningsvärld.

En viktig aspekt vid hermeneutiskt forskningsarbete är att tolkningarna görs på ett generöst sätt – enligt Karl Poppers gyllene regel. Med generöst menas då att man ska utgå från att texten har en mening som är värd att ta på allvar. En annan sak som man bör beakta när man tolkar texter är relationen mellan delen och helheten, även kallad den klassiska hermeneutiska spiralen eller tolkningscirkeln. Cirkeln syftar bland annat på att ett textställe måste förstås utifrån den helhet den är en del av samtidigt som helheten måste förstås på grundval av delarna.<sup>17</sup>

Det är inte själva religionsundervisningen i klassrummet som granskas i denna undersökning utan endast skriftliga prov. I min metodkonstruktion får proven dock representera den kunskapssyn och de perspektiv på religion som finns i undervisningen. Utifrån en granskning och en analys av dessa prov är det sedan möjligt att i viss mån sluta sig till och belysa de kunskapssyner och de perspektiv som i dag praktiseras av lärare. Enligt professor Gunilla Svingby vid Göteborgs universitet är prov ”en utomordentlig indikator på kunskapssyn”.<sup>18</sup> Genom proven styr, eller försöker läraren styra, elevernas inläring och deras ansträngningar. Gunilla Svingby menar att läraren via provuppgifterna talar om för eleverna vilken kunskap som är värdefull.

### **1.5.1 Operationalisering, avgränsningar, urval och material**

Det material som ligger till grund för denna undersökning är skriftliga prov av varierande omfång i ämnet religionskunskap. För att avgränsa studien till en rimlig nivå i förhållande till givna premisser i tid och omfång har endast prov från grundskolans senare år, år 7 till år 9,

---

<sup>16</sup> Esaiasson, P, et al., (2003), *Metodpraktikan*, s. 245

<sup>17</sup> Hellspång, L, (2001), *Metoder för brukstextanalys*, s. 164

<sup>18</sup> Svingby, G, (1998), *Utvärdering av grundskolan 1995*, s. 37

tagits med. Gymnasieskolans prov har helt utelämnats. Proven är oifyllda, det vill säga att det endast är själva frågorna som granskas, inte elevernas svar.

Det granskade materialet har valts ut med hjälp av en kombination av kvoturval och ”snöbollsurval”. Kvoturval är en form av icke slumpmässiga urval där utgångspunkten är att man försöker finna några grupper som kan anses representera de övriga på ett någorlunda jämnt fördelat sätt.<sup>19</sup>

Jag har försökt att skaffa fram prov från olika typer av grundskolor med olika förutsättningar ur demografisk och geografisk synvinkel. På grund av avsevärda och oväntade problem med att få tag i prov från grundskolor lyckades jag inte fullt ut med mina ambitioner härvidlag. Därför fick jag även använda mig av ett så kallat snöbollsurval, som innebär att forskaren använder en källa som i sin tur hjälper till att hitta nya och så vidare.

För mig innebar det att jag kontaktade ett antal lärare som jag kände eller blivit förmedlad och bad dem samla in prov för min räkning. Metoden fungerade i så måtto att jag fick ihop mitt förutbestämda antal prov (20 stycken) men att drygt hälften kommer från skolor som ligger i ett ganska begränsat geografiskt område.

Totalt sett innefattar urvalet skolor som är belägna i storstad, förort, små- och mellanstor stad i södra Sverige och med en övervikt på Göteborgsområdet.

Mitt mål var att genom ett renodlat kvoturval få en större geografisk spridning från norr till söder och att även skolor från den rena landsbygden skulle vara representerade. Det slutgiltiga materialet, bestående av 20 skriftliga prov från år 7 till 9, representeras således av grundskolor i Markaryd, Karlskrona, Rinkeby (Stockholm) samt ett flertal i Göteborgsområdet.

Ytterligare en aspekt av urvalsförfarandet som är värd att nämnas är att det är lärarna själva som valt ut vilka prov att skicka till mig. Man skulle därför kunna ana att de valt prov som de av någon anledning finner bäst att skicka till någon utomstående forskare – prov de inte skäms för, med andra ord. Urvalet inom urvalet kan därför ha blivit påverkat utanför min kontroll. Å andra sidan stärker detta validiteten eftersom jag som forskare inte kan anklagas för att ha selekterat vissa prov som styrker någon speciell tes.<sup>20</sup>

Mitt tillvägagångssätt rent konkret går ut på att jag studerar varje prov i sin helhet och till sina delar i enlighet med den hermeneutiska cirkeln som jag nämnt tidigare. Med delar avser jag provens enskilda frågor. Jag tolkar alltså först helheten och därefter delarna av varje prov och

---

<sup>19</sup> Esaiasson, P, et al., (2003), *Metodpraktikan*, s. 212

<sup>20</sup> Se även kapitel ”2.5.2 Validitet”.

sätter min tolkning i relation till dagens normativa didaktiska forskning samt de normativa delarna av styrdokumentet Lpo 94 och Skolverkets kursplan för religionskunskap i grundskolan. Avsikten med tolkningsarbetet är att försöka utröna vilken kunskapssyn som förmedlas och vilka kunskaper som mäts genom de skriftliga proven. Parallellt med detta kvalitativa texttolkningsarbete kommer ett inslag av kvantitativ karaktär in, då intressanta frekvenser av vissa provfrågor nämns och diskuteras i resultatredovisning och i slutdiskussion.

### 1.5.2 Validitet

Empirisk forskning innebär med nödvändighet att teoretiska begrepp och teorier på något sätt överförs och översätts till indikatorer från verkligheten eller empirin. Denna operationaliseringsprocess kan alltid ifrågasättas. Enkelt uttryckt kan man säga att validiteten handlar om att undersöka det man som forskare påstår att man undersöker.<sup>21</sup>

Vad gäller denna undersökning är det framför allt två aspekter som är värda att problematisera ur validitetssynpunkt. Det ena berör urval och avgränsningar och det andra gäller själva operationaliseringen.

Enligt studiens syfte ska undersökningen försöka klarlägga vilken kunskapssyn som kommer till uttryck i grundskolans religionsprov. Frågan är i hur stor utsträckning man kan uttala sig om det efter att ha avgränsat sig till att endast granska 20 skriftliga prov. Naturligtvis hade validiteten tjänat på att utöka antalet granskade prov. Urvalet kan också ifrågasättas. Hur representativa är de undersökta proven för rikets samtliga grundskolor? Vad är det som säger att just detta fåtal skolor med exakt precision avspeglar helheten på ett adekvat sätt?

En tredje validitetsaspekt gäller detta med att över huvud taget använda skriftliga prov som indikator på undervisningens kunskapssyn. Även om metoden rekommenderas av professor Svingby, se ovan, måste risken för övertolkningar av sambandet mellan prov och kunskapssyn tas med i beräkningen. Även om skriftliga prov har en betydande signaleffekt kan de naturligtvis inte ge den totala bilden av en lärares synsätt.

Jag vill inte med denna genomgång av faror och fallgropar ogiltigförklara min undersökning utan helt enkelt belysa det faktum att alla vetenskapliga sanningar alltid innehåller ett visst mått av osäkerhet och subjektiva tolkningar. Min genomgång och analys av prov från grundskolans religionsundervisning duger dock till att peka på tendenser och kan utan tvivel bidra till att berätta om delar av verkligheten.

---

<sup>21</sup> Esaiasson, P, et al., (2003), *Metodpraktikan*, s. 61

### 1.5.3 Reliabilitet

I och med att undersökningens empiriska material består av färdigtryckta prov av bra teknisk kvalitet borgar det för en god reliabilitet. Bristande reliabilitet hänger oftast ihop med slarv, trötthet, stress, slarviga anteckningar, hörfel och andra missuppfattningar vid insamlandet eller vid bearbetningen av forskningsmaterialet.<sup>22</sup>

Denna undersökning vilar som sagt på färdigtryckta prov och risken för ovan nämnda slarvfel är därför liten. En fara för bristande reliabilitet, som man naturligtvis inte kan bortse helt ifrån, skulle kunna vara om jag vid bearbetningen till exempel glömde eller förbisåg att titta på något prov på grund av någon okänd faktor.

---

<sup>22</sup> Esaiasson, P, et al., (2003), *Metodpraktikan*, s. 67

## 2. Teori och tidigare forskning

### 2.1 Dagens skola

Skolans undervisning skall vara verklighetsanknuten och vardagsförankrad.<sup>23</sup> Av tradition är emellertid en akademisk religionsframställning tongivande i de svenska skolorna, menar göteborgsforskaren Carl E. Olivestam i boken *Religionsdidaktik*.<sup>24</sup> Han hävdar att man alltför sällan reflekterar kring vilka aspekter av religioner som skolan ska åskådliggöra. Traditionsenligt blir det därför ofta elitens religion, den idealiserade, strukturerade och officiella religionsformen som behandlas i undervisningen. Svenska läromedel förstärker också denna form av religionspresentation (se även kapitel 2.1.1).

En liknande analys gör professor Kjell Härenstam i boken *Kan du höra vindhästen?* i vilken han bland annat kritiserar den stereotypa onyanserade bild som han menar att skolböckerna ger av den tibetanska buddhismen. Han beskriver också den rigiditet som ofta präglar läromedlens beskrivningar, i motsats till hans egna erfarenheter, där religionerna och dess uttryck framställs som en aldrig avstannande ”oändlig process”.

Den didaktiska diskursen i dag innehåller såväl uttrycket att vår skola mest är en ”pluggskola” avpassad för teoretiskt och akademiskt orienterade elever som att det är en ”flumskola” där eleverna inte ens får lära sig de mest grundläggande faktakunskaperna. Men enligt didaktikforskaren Roland Severin är det fortfarande de akademiska kunskaperna som dominerar i svensk grundskola. ”Skolämnena kan med vissa avvikelser ses som avbildningar av de vetenskapliga disciplinerna.”<sup>25</sup>

Den brittiske religionsdidaktikern Michael Grimmitt menar, i boken *Religious Education and Human Development*, att den akademiska synen på kunskap med den logiska positivismen som dess flaggskepp, har haft ett stort inflytande på skolans utbildningstraditioner. Grimmitt uttrycker det som att om någon kunskapssyn är ansvarig för att ha övertygat våra elever att vi lever i en begriplig, förståelig, kvantifierbar värld och att kunskap består av ”objektiva fakta” som går att bevisa som sanna, så är det denna.<sup>26</sup>

---

<sup>23</sup> Andersson, B, red., (2002), *Lärande dialoger*, förord av Bo Andersson, s. 9

<sup>24</sup> Olivestam, C, (2006), *Religionsdidaktik*, s. 64f

<sup>25</sup> Andersson, B, red., (2002), *Lärande dialoger*, Artikel: ”Dialog och människosyn”, av Roland Severin, s. 22

<sup>26</sup> Härenstam, K, (2000), *Kan du höra vindhästen?*, s. 137

### 2.1.1 Läromedlen i dagens skola

Kjell Härenstam har under hösten 2006 genomfört en större läromedelsstudie på uppdrag av Skolverket.<sup>27</sup> Syftet var att granska ett antal läroböcker med hänsyn till religionsperspektivet, avgränsat till islam och hinduism. Analysen baserades på i vilken mån läromedlen är i linje med gällande läroplan.

En generell slutsats i undersökningen blev att bilden av islam på ett påfallande sätt har ”förbättrats” i läroböckerna i religionskunskap de senaste 15 åren. Det betyder inte att allt som skrivs eller det bildmaterial som presenteras i alla avseenden är okontroversiellt men att gamla koloniala värderingar till stor del rensats bort. Härenstam tror att denna goda utveckling kan ha sin grund i att författarna har ett större samarbete med muslimer i dag, att islamforskningen blivit bättre och mer omfattande samt att massmedierna uppmärksammat islam i större utsträckning än tidigare.

När det gäller hinduism var situationen sämre. Gamla fördomar lever kvar i läromedlen och Härenstam finner bilden som presenteras skev och osaklig och religionen framstår i flera läroböcker som en religion som inte uppmanar till solidaritet med svaga och utsatta eller förståelse och medmänsklighet. En anledning till att hinduismen, till skillnad från islam, fortfarande ofta belyses ensidigt och osakligt i läromedlen kan vara brist på medial uppmärksamhet, menar Härenstam.

## 2.2 Teoretiska utgångspunkter

### 2.2.1 Två kunskapssyner

Förenklat och polariserat kan man tala om två grundläggande kunskapssyner – den *essentialistiska* och den *progressiva*. Den essentiella kunskapssynen är innehållsorienterad, abstraherande och teoribetonad medan den progressiva fokuserar på praktisk kunskap som tar sin utgångspunkt i den sociala värld som omger eleven. Den progressiva synen bryr sig mindre om faktainnehållet och mer om hur eleven lär sig och förstår.<sup>28</sup> Som vi ska se i nedanstående teoretiska genomgång förekommer dock ett antal olika beteckningar och begrepp i diskursen. Den essentialistiska kunskapssynen beskrivs också som: Typ A, äldre, traditionell, akademisk, vetenskaplig, positivistisk eller analytisk.

Den progressiva kunskapssynen beskrivs ibland som: Typ B, hermeneutisk, dialektisk, situationell, ny, modern, levd, vardaglig eller praktisk.

---

<sup>27</sup> Härenstam, K, (2006), Underlagsrapport till Skolverkets rapport: *I enlighet med skolans värdegrund?*

<sup>28</sup> Andersson, B, red., (2002), *Lärande dialoger*, Artikel: ”Dialog och människosyn”, av Roland Severin, s. 20f

Föreläsare för den essentialistiska linjen för grundskolan menar enligt Roland Severin att:

... skolan i första hand ska bygga på det essentiella, d.v.s. den vetenskapligt prövade och ärvda kunskapen, och de lagar för kunskapsbildning vi fått genom den moderna civilisationen. Kunskapsmassan ligger där fast och överförbar, uppbyggt av läromedlen. Skolboken blir en bantad och förenklad form av den akademiska kunskapen i vetenskapsdisciplinen i fråga. Den har till uppgift att reproducera den gällande akademiska ämneskunskapen. Det gäller att värna om den kunskap, som de vetenskapliga disciplinerna nått fram till och skolans huvudsakliga uppgift blir att förmedla den så korrekt som möjligt.<sup>29</sup>

Medan de som förespråkar det progressiva synsättet menar att:

... kunskapssökandet ska ta sin utgångspunkt i den sociala värld, som omger barnen. Det är den värld barnen ska undersöka och lära känna. De gör gällande att skolans huvuduppgift inte är att reproducera den vetenskapliga kunskapen, utan i stället att kvalificera och socialisera för en rad olika funktioner, som skulle kunna sammanfattas i begreppen medborgerlig fostran och utbildning.<sup>30</sup>

Ference Marton, professor i pedagogik, skriver i *The Experience of Learning* att den traditionella kunskapssynen leder ofta till att läraren både muntligt och skriftligt tenderar att ställa "essentially closed questions" vilka får eleven att oroa sig över att komma ihåg rätt saker och att reproducera kunskaperna på ett korrekt sätt. Den alternativa kunskapssynen däremot menar Marton innebär användandet av öppna frågeställningar som leder till intressanta och avslöjande svar och där eleven uppmuntras att se lärandet som en omorganisation och transformering av deras förståelse av verkligheten.<sup>31</sup>

Michael Grimmer kategoriserar kunskapstraditionerna som "type A" och "type B". Typ A beskriver han som en kunskap som existerar objektivt, utanför betraktaren, som presenteras genom olika discipliner allmänna traditioner eller kulturer och dessa kunskaper kan upptäckas, bemästras och läras in. Den andra typen av kunskap, typ B, beskriver han som en socialt konstruerad kunskap, som är socialt relaterad och socialt relativ.<sup>32</sup>

Grimmer menar att den förra kategorins föreläsare ser kunskapen som en spegling av verkligheten i en objektiv mening. Det man ser och registrerar är det sanna. Inom filosofin brukar denna sanningssyn gå under namnet korrespondenssanning. Ju mer man vet om verklighetens mönster desto närmare sanningen kommer man.

Den andra kategorin, typ B, beskriver Grimmer som en syn på kunskap som en samhällelig konstruktion som relaterar till samhället som det existerar i. Människan konstruerar sin verklighet genom en språklig tradition som ger henne förutsättningar att se och

---

<sup>29</sup> Andersson, B, red., (2002), *Lärande dialoger*, Artikel: "Dialog och människosyn", av Roland Severin, s. 20

<sup>30</sup> Ibid, s. 20

<sup>31</sup> Härenstam, K, (2000), *Kan du höra vindhusten?*, s. 136

<sup>32</sup> Ibid, s. 136

begreppsliggöra verkligheten på ett bestämt sätt. Det finns ingen fixstjärna från vilken verkligheten kan beskådas.

Kjell Härenstam kategoriserar de två kunskapssynerna som analytisk/positivistisk respektive hermeneutisk/dialektisk. I den förstnämnda uppfattas den yttre verkligheten som strukturerande för kunskapen. Sanning i ett påstående kan konstateras genom att språk och verklighet överensstämmer. Han menar att det med denna kunskapssyn blir möjligt att tala om objektivitet i betydelsen större eller mindre kongruens med verkligheten.

Det hermeneutiska synsättet innebär implicit att alla kunskapare bär på en förståelsehorisont från vilken man tolkar världen. Mötet med andra horisonter skapar nya tolkningar och perspektiv på fenomenet i fråga. ”Tolkningen av verkligheten är aldrig slutgiltig, utan en process öppen för nya perspektiv och nya omtolkningar.”<sup>33</sup>

De norska didaktik- och religionsforskarna Ingvild Saelid Gilhus och Lisbeth Mikaelsson använder bland annat begreppen essentialistisk och hermeneutisk när de beskriver olika förståelsehorisonter inom religionsvetenskapen. Den förstnämnda menar de utgår från att religionen har en essens eller kärna med ett bestämt innehåll och med karaktäristiska egenskaper. Religionen framstår enligt detta synsätt som något eget som existerar *sui generis* och som uttrycker sig enligt sina egna förutsättningar och som därför inte kan reduceras till något annat.<sup>34</sup>

Det andra perspektivet, det hermeneutiska, handlar om tolkning. Gilhus och Mikaelsson menar att utvecklingen inom den här teoretiska horisonten har varit att religionsstudiet rört sig i riktning från en psykologisk till en kulturvetenskaplig kontext:

I stället för att placera den troendes övertygelse i fokus tar man allt mer fasta på kultur och tecken, språk och berättelse. Det som människor säger, skriver, gör och åstadkommer i ett religiöst sammanhang, finns konkret att tillgå.<sup>35</sup>

Samtidigt som man sysslar mer eller mindre med de troendes övertygelse, intresserar man sig för kommunikationsaspekten i religionerna:

På vilka sätt religion kommuniceras i samhället och hur kunskaper och insikter skapas i dialog mellan forskare och studieobjekt är något som blivit centrala frågor.<sup>36</sup>

---

<sup>33</sup> Härenstam, K, (2000), *Kan du höra vindhästen?*, s. 142

<sup>34</sup> Gilhus, I S, och Mikaelsson, L, (2003), *Nya perspektiv på religion*, s. 33

<sup>35</sup> Ibid, s. 37

<sup>36</sup> Ibid, s. 38



### 2.2.2 Detta säger styrdokumentet

Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, Lpo 94, säger i sina mål och riktlinjer att ”lärarna skall sträva efter att i undervisningen balansera och integrera kunskaper i sina olika former”.<sup>37</sup>

Några rader längre fram stipuleras strävansmålet att varje elev: ”... befäster en vana att självständigt formulera ståndpunkter [...] lär sig argumentera och använda sina kunskaper som redskap för att formulera och pröva antaganden och lösa problem, reflektera över erfarenheter och kritiskt granska och värdera påståenden och förhållanden”.<sup>38</sup> Skolan ska också ansvara för att varje elev ”har utvecklat förståelse för andra kulturer”.<sup>39</sup>

Närmare än så kommer inte läroplanen ämnet religionskunskap, riktlinjerna och den kunskapssyn som präglar dem är tänkt att finnas med i alla skolans ämnen.

Skolverkets specifika kursplan för ämnet religionskunskap trycker på att undervisningen ska få eleven att reflektera över och formulera sig i viktiga livsfrågor och kunna föra etiska resonemang samt se konsekvenser av olika ställningstaganden. Vidare poängteras att elevens förståelse för samhällets och religioners ömsesidiga påverkan utvecklas.<sup>40</sup>

Nyckelorden i Skolverkets kursplan är reflektion, förståelse, resonemang, formulering och konsekvenser. Kunskaper om symboler, riter, centrala berättelser och trosuppfattningar i några av världsreligionerna nämns också som ett kunskapsmål, men fokus ligger genomgående på tidigare nämnda nyckelord.

När det gäller bedömningen av elevens kunskaper i religionsämnet anger kursplanen elevens förmåga att reflektera som den viktigaste grundvalen. Därefter kommer elevens förståelse av vad religion innebär, vilka uttryck den tar sig och förståelse av sambanden mellan religionens olika dimensioner. Ytterligare en bedömningsgrund är elevens kunskap om religioners funktion i samhället och som en del av kulturen. Dessutom ska bedömningen gälla kunskaper om kristendomen och andra religioner.<sup>41</sup>

Återigen syns prioriteringarna tydligt. Det som ska bedömas är först och främst elevens förmåga att reflektera, att förstå samband och konsekvenser, formulera frågor och söka svar, snarare än att reproducera faktauppgifter.

---

<sup>37</sup> Lpo 94, kap. 2.2

<sup>38</sup> Ibid

<sup>39</sup> Ibid

<sup>40</sup> Skolverkets kursplan för religionskunskap i grundskolan, s. 3

<sup>41</sup> Ibid, s. 3f

### 2.2.3 Normativ teori i dagens forskning

Som man kan ana mellan raderna i de föregående kapitlen tenderar den moderna didaktiska forskningen att normativt stå på den progressiva/hermeneutiska sidan. Den essentialistiska förståelsehorisonten förlorar allt fler anhängare. Låt oss se hur några av dagens forskare resonerar kring de didaktiska perspektiven för religionsundervisningen.

Religionsforskaren Carl E. Olivestam ser det som en fara att lärare av tradition riskerar att falla in i en oreflekterad undervisning. En undervisning där den ideala, teoretiskt strukturerade religionen framställs som identisk med den som människor faktiskt praktiserar. För, som Olivestam poängterar, religionsundervisningens lektionstid är begränsad och därför blir prioriteringen mellan undervisning i elitens respektive folkens religion extra viktig. Han menar att en försvinnande liten del av eleverna kommer att ha någon större nytta av kunskaper av essentiell art. Vad som däremot skulle vara värdefullt vore bekantskapen med folkets religion.

Förklaringen till att det ser ut som det gör i skolorna i dag menar Olivestam kan bero på att elitens religion är så enkel och tillrättalagd att förmedla. Den levda religionen ställer mycket högre krav på undervisningen och är svårare att konstruera prov och sätta betyg på. Några läromedel finns heller inte att tillgå eftersom det helt enkelt inte kan skrivas. Stoffet måste ju växa fram i undervisningsprocessen. Olivestam menar att:

För religionskunskapens vidkommande innebär detta att vardagskunskapen om hur människor utövar riter, använder myter och deras förhållningssätt i vardagen får en större plats inom skolans religionsundervisning.<sup>42</sup>

Vidare menar Olivestam att den svenska religionsundervisningen alltför ofta arbetar utifrån deduktiva utgångspunkter där man startar från en given regel som sedan ska förklara enskilda företeelser. Vid studier av exempelvis islam utgår läraren, och läroboken, från de fem pelarna. Undervisningen går ut på att eleverna ska lära in dessa pelare och skilja dem från varandra. Olivestam menar att det därmed skapas en axiomatisk deduktiv undervisningsprocess där allt som eleverna lär sig om islam utgår från de fem pelarna.

I stället förespråkas den abduktiva utgångspunkten som handlar om att ifrågasätta om det är möjligt att ge en sann och rättvis bild av en religion. Snarare ska läraren förmedla att det kan finnas flera tolkningar. Tanken är att pedagogen ger eleverna en tolkningsram som de själva kan använda i samtal med varandra och läraren och därmed komma fram till olika mer eller mindre rimliga tolkningar. De faktauppgifter som läraren presenterar i undervisningen

---

<sup>42</sup> Olivestam, C, (2006), *Religionsdidaktik*, s. 69

bör sättas in i en angelägen kontext som både läraren och eleverna kan relatera till utifrån tidigare upplevelser och erfarenheter. Dessa faktauppgifter väljs då inte utifrån att de kan memoreras och redovisas i någon form av prov, utan för att ”skapa ett möte där det oväntade kan tas tillvara”.<sup>43</sup>

Resonemangen känns också igen från Ingvild Saelid Gilhus och Lisbeth Mikaelssons som i sin bok *Nya perspektiv på religion* tydligt understryker att religionen finns i en kulturell kontext och att religiösa processer alltid samspelar med andra socio-kulturella skeenden. Det finns ingen överordnad abstrakt företeelse, i stort sätt oberoende av kulturellt sammanhang. Därför bör man inte behandla religioner som om de hade enhetlig kärna som enkelt kan förmedlas som den ”sanna”.<sup>44</sup>

Gilhus och Mikaelsson menar att religioner som buddhism, islam, judendom och kristendom ofta framställs som om de uppstått i en enskild punkt, nämligen från religionens stiftare. Det är sedan i honom (det är alltid en man) som deras senare olika utvecklingslinjer löper samman och därför börjar ofta dessa beskrivningar med en biografi över stiftaren. Gilhus och Mikaelsson menar att det finns anledning att vara kritisk mot den här typen av religionsbeskrivning. Frågan om varför den religionshistoriska bilden ser ut som den gör i olika tider och på vilket sätt den är påverkad av kulturella och sociala processer, får inte tillräcklig uppmärksamhet. De anser i stället att man bör angripa religioner mer genealogiskt – som om man skulle återskapa ett släkträd. Andra aspekter än de traditionella biografiska måste därför vävas in i beskrivningarna, såsom politiska skeenden, olika värderingar i olika tider, historiska personers maktintressen och andra icke-religiösa processer.

Syftet med att flytta fokus från ett fenomenologiskt till ett kulturvetenskapligt synsätt är enligt Gilhus och Mikaelsson att betrakta religionen som en integrerad del av kultur och samhälle. De menar att man betonar människorna i stället för gudarna, en mångfald av källor i stället för enbart heliga skrifter, vanligt folk och inte bara en elit, en tvåkönad verklighet i stället för en verklighet som underförstått är manlig, samt att man studerar vardagsreligiositeten och inte bara religionernas högtidliga och extrema uttryck:

Studiet av religion är inte ett studium av Gud och vad som försiggår i himlen, utan av människors olika sätt att skapa och upprätthålla sin värld. En förändring från ett fenomenologiskt till ett kulturvetenskapligt paradigm kommer att innebära att utforskningen av ämnet religion förflyttar sig från himlen och ner på jorden.<sup>45</sup>

---

<sup>43</sup> Olivestam, C, (2006), *Religionsdidaktik*, s. 38

<sup>44</sup> Gilhus, I S, och Mikaelsson, L, (2003), *Nya perspektiv på religion*, s. 54

<sup>45</sup> Ibid, s. 56

Gilhus och Mikaelsson menar också att man med fördel kan studera religioner och religiösa skeenden regionalt. På det viset konkretiseras undervisningen för eleverna och chansen att ”stoffet” blir mer gripbart och intressant ökar, samtidigt som mångfalden och lokala variationer framgår tydligare.

Religionsdidaktikern Kjell Härenstam är också kritisk mot den essentiella kunskapssynen som förekommer i skolans religionsundervisning. Han menar att den till exempel märks i kunskapsfrågor av typen: *Vad utmärker den tibetanska buddhismen? Ange några klara skillnader mellan denna form av buddhism och andra former?* Religionen behandlas som ett slags objekt som man kan ge mer eller mindre sanna bilder av. Han menar att läroböcker ofta är av den karaktären att de försöker ge en slutgiltig bild av olika fenomen.

Härenstam förordar i stället den hermeneutisk/dialektiska kunskapssynen som utgår från att alla redan har *någon sorts* bild av till exempel en religion. Kunskapsprocessen ska sedan gå ut på att vidga vyerna med nya texter och bilder och denna process är oändlig. Det handlar inte om att nå fram till en sanning utan att hela tiden vidga sin förståelsehorisont. Det pedagogiska materialet bör ta sin utgångspunkt i elevernas faktiska ”fördomar” för att därifrån möjliggöra en ökad förståelse och bredare syn på världen. Denna kunskapssyn förringar dock inte gedigna och mångsidiga faktakunskaper av till exempel en världsreligion, menar Härenstam, men den belyser att vi alla har våra olika förståelsehorisonter och att det vi ibland kallar fakta bara är en tolkning som någon gjort utifrån sin förförståelse, till exempel en läromedelsförfattare. Man kan alltid lära sig något nytt som innebär förändring och nytolkning.

Härenstam efterlyser läroböcker som är mindre ”definitiva”. De bör i stället väcka lust att gå vidare, ställa frågor och vara skeptisk. Han rekommenderar också att mer kontroversiellt material och texter med motsatta ståndpunkter och olika uppfattningar tas med i böckerna.

I många läromedel framstår kunskaper om andra religioner och kulturer som något neutralt och objektivt. Läromedlens författare och uppgiftslämnare bör i stället komma fram som personer med bestämda kunskapssyner, världsbilder och värderingar, menar Härenstam.<sup>46</sup>

Didaktikforskaren Roland Severin talar mycket om vardaglig respektive vetenskaplig kunskap. Han menar att de som undervisar har all anledning att ta vara på elevers vardagstänkande. Liksom Härenstam betonar Severin vikten av att läraren kan tala samma språk som

---

<sup>46</sup> Härenstam, K, (2000), *Kan du höra vindhüsten?*, s. 142ff

eleven om kommunikation ska bli möjlig. I annat fall kan det leda till ”missförståndets pedagogik” där eleven brukar sitt vardagsspråk och läraren sitt vetenskapliga.

Severin menar också att chanserna att elever ska ta till sig saker och engagera sig och ställa frågor i stor utsträckning beror på hur ämnet introduceras. Här kommer lärarens kunskapssyn in. Enligt Severin bör den som undervisar utgå från elevens erfarenheter och förståelsehorisont och knyta an till händelser och reflektioner som de lärande upplevt. Ofta förs diskussionerna om vilka kunskaper som ska anses viktiga för eleverna på lärarnas villkor utifrån lärarnas kunskaper och syften. Ibland tillfrågas eleverna, som en typ av elevinflytande, men då ställs eleverna inför kravet att relatera en ny information till en annan ny information i stället för till egna erfarenheter. Eleverna tvingas då in i en diskurs de inte behärskar.

Enligt forskningsrapporten *Proven kunskapen och undervisningen*, innehåller skolans prov för mycket kvantitativa frågor och för lite kvalitativa. Severin instämmer i rapportens slutsatser: ”Undervisningen berör inte eleverna tillräckligt” och ”undervisningen presenterar abstrakta generaliseringar och färdigkonstruerade fakta, där det skulle behövas problematisering och konkretion. Undervisningen utmanar inte elevernas erfarenheter och förförståelse tillräckligt”.<sup>47</sup>

Severin skriver att grundskolans elever har det svårt med förståelsen av begrepp och sammanhang för att både prov och läroböcker fokuserar på begrepp på en lägre nivå, det vill säga enkla fakta, enkel ordförståelse eller korta problemfria beskrivningar av saker och ting. Läxförhör och prov är ofta utformade så att eleverna tvingas till rena återgivningar i stället för till reflekterande och meningssökande svar. Severin vill se en mer begreppsorienterad studiegång. Tanken är då att undervisningen tar sin utgångspunkt i olika begrepp som till exempel *beroende*, *konflikter* eller *samhällsförändring*. Begreppen behandlas sedan utifrån frågor som på något sätt relaterar till eleverna och som eleverna själva ska söka svar på.

Ingrid Carlgren och Ference Marton diskuterar ”mångfaldens skola” i sin bok *Lärare av i morgon*. Vad skolan behöver är en epistemologi där vilken frågan ”Vad är sant?” också innefattar ”från vilket perspektiv?” och ”i vilket sammanhang?”. De lyfter därmed fram betydelsen av att belysa saker ur olika vinklar. Återigen – det finns ingen kärna av kunskap som beskriver någon eller något på ett fullödigt sätt. Som exempel på detta påpekar de att en geografisk sätt att erfara och förstå ett berg är inte sannare än bergsbons i en absolut mening.

---

<sup>47</sup> Andersson, B, [red.], (2002), *Lärande dialoger*, Artikel: ”Dialog och människosyn”, av Roland Severin, s. 35

Vad som ska anses rätt är för det mesta avhängigt av situationellt specifika kriterier. Carlgren och Marton menar därför att det är en fördel om man kan tänka och handla på flera olika vis. Sålunda kommer vars och ens sätt att erfara världen att bidra till att konstituera densamma. Det poängteras dock att allt som sägs inte ska betraktas som lika sant eller lika rätt, utan att under diskussioner om vad som är rätt och sant inkludera såväl utgångsperspektiv som sammanhang.<sup>48</sup>

Carlgren och Marton slår fast att skolan är vår främsta kulturella mötesplats där människor med olika perspektiv, erfarenheter och bakgrunder träffas. Om skolan skulle kunna ta tillvara denna potential skulle det innebära ett stort kunskapsillskott för samhället. De menar också att den produktion av kunskaper som sker i skolan i dag alltid blir ”på lek” borde kompletteras med en naturlig grund för ”cognitive apprenticeship”, där eleverna genom samvaro och deltagande tillägnar sig och utvecklar olika slags kognitiva färdigheter:

Att utgå från att skolan ska både producera och reproducera kunskaper stämmer bättre med den kunskapsuppfattning som präglar dagens styrdokument. Det är inte det konkreta innehållet eller stoffet som är det centrala i att reproducera utan snarare det indirekta lärandet eller kunnandets kvaliteter.<sup>49</sup>

Carlgren och Marton betonar alltså att det inte är faktakunskaperna i sig som är viktiga att memorera och redovisa för läraren utan huvudpoängen är att utveckla en förmåga att analysera, erfara och urskilja efter det att man tillgodosgjort sig fenomen i ett kunskapsfält.

Avslutningsvis i denna genomgång av dagens normativa teori menar även Michael Grimmitt att pedagogens uppgift inte är att tvinga på eleven *sin syn* på verklighetens fenomen utan att skapa förutsättningar för eleverna att möta nya horisonter och få nya perspektiv på tillvaron i stället för att reproducera vedertagna ”sanningar”. Han skriver i likhet med Ference Marton: ”Kunskapsutveckling är inte en fråga om addition utan om omtolkning och reorganisation.”<sup>50</sup>

---

<sup>48</sup> Carlgren, I, Marton, F, (2000), *Lärare av i morgon*, s. 208ff

<sup>49</sup> Ibid, s. 215

<sup>50</sup> Härenstam, K, (2000), *Kan du höra vindhästen?*, s. 137

### 3. Resultat

Som tidigare nämnts i metodkapitlet går undersökningen ut på att kvalitativt analysera det empiriska materialet som består av 20 skriftliga prov i ämnet religionskunskap för grundskolans senare år. Alla prov är genomförda i årskurserna 7 till 9, med en viss övervikt på årskurs 9.

För att göra redovisningen av denna textanalys så enkel och överskådlig som möjligt kommer proven ibland att behandlas enskilt och ibland gruppvis beroende på teoretiskt fokus. Också en del provfrågor kommer att behandlas gruppvis för att inte redovisningen ska bli alltför tjatig och enahanda medan återigen andra delfrågor kommer att lyftas fram separat för att exemplifiera något specifikt fenomen.

I enlighet med undersökningens metod tolkas och diskuteras proven utifrån olika perspektiv såsom sändar-, mottagar- samt forskarperspektiv. Latenta och manifesta budskap i texten kommer också att granskas.

#### 3.1 Provens storlek och upplägg

I det undersökta materialet kan fyra huvudkategorier av prov urskiljas vad gäller storlek och upplägg:

**Provkategori I)** Ett flertal frågor (cirka 20–40 stycken) som kräver ett bestämt faktasvar eller faktaredovisning.

**Provkategori II)** Ett mindre antal frågor (cirka fem till tio stycken) där merparten av provets möjliga poäng kräver öppna svar av reflekterande personlig karaktär.

**Provkategori III)** Ifyllnadschema som endast kräver korta specifika faktasvar.

**Provkategori IV)** Mer omfattande prov med många frågor (25 stycken), där flera frågor relateras till bifogade längre texter.

#### 3.2 Provens innehåll

##### 3.2.1 Helhetsintryck med avseende på kunskapssyn och balans

Vid helhetsanalysen bedöms just det sammantagna intrycket av det granskade provet. Ett prov kan därför värderas som det ena eller det andra även om någon enstaka fråga eller ordvändning motsäger de övriga beståndsdelarna och helhetsintrycket.

Proven kommer främst att kategoriseras som i huvudsak essentiellt respektive progressivt när det gäller den kunskapssyn som förmedlas. Finns det en tveksamhet till tolkningen kommenteras detta.

Av de 20 undersökta proven visar sig endast två vara progressiva i den mening som beskrivs i kapitel 2.2.1 *Två kunskapssyner*. Det vill säga att de förmedlar en känsla av att det skulle finnas mer än ett (1) rätt svar på varje fråga och att detta svar inte kan läras in för att sedan kunna återges på ett på förhand bestämt och korrekt sätt. I stället är det elevens egna tankar och reflektioner som ska formuleras.

I dessa två prov, som tolkats som progressiva, ingår också ett mindre antal enkla och redovisande faktafrågor men de står för en minoritet av provens totala poängsumma och de uttrycker inte i sig ett essentiellt perspektiv i sina formuleringar (Frågornas ordalydelser diskuteras mer utförligt i nästa kapitel). Det ena provet har fem frågor och det andra har sju.

I provets inledning uppmanas eleverna att lägga ned mest energi och tid åt de reflekterande frågeställningarna. Dessa prov tillhör *provkategori II* i föregående kapitelns uppräknings.

Förutom ovannämnda två är det sex stycken prov som innehåller någon enstaka reflekterande fråga, men där provet i övrigt har en traditionell utformning.

Resterande tolv prov förmedlar genomgående en uttryckligt essentialistisk och traditionell kunskapssyn. Dessa prov utgår *aldrig* från elevens perspektiv eller frågar efter något som bara den enskilda eleven kan svara på. I stället rör det sig om korta faktafrågor som kan besvaras med endast ett rätt svar – underförstått lärobokens. Dessa frågor är också ofta av essentiell art, det vill säga att de utgår från förmodade ”kärnor” från en tänkt homogen bild av en kultur eller religion. Exempelvis: *Vad tycker muslimerna om ... Varför gör judarna så?*

Inga svar över huvud taget i dessa tolv prov kräver egen reflektion. Kännetecknande är att dessa prov har många korta frågor och de tillhör därmed *provkategori I*.

Ett av proven skiljer sig vid första anblick markant från de övriga i och med sitt upplägg. Provet kategoriseras som provkategori III i uppräknings ovan och utgörs av ett schema med tomma rutor i stället för konventionella frågor. Men vid en närmare analys av provet framstår det som väldigt likt de övriga essentiellt formulerade proven. Även om det inte rör sig om frågesatser är det exakt samma sak som efterfrågas, nämligen korta faktauppgifter om en förmodat homogen religion – religionens kärna.

Mycket få frågor i de undersökta proven berör religionernas utövare – folkets religion. En övervägande majoritet av frågorna handlar endast om religionens teoretiska kärna och om hur religionen bör utövas snarare än hur den faktiskt utövas. Många provfrågor uttrycker också, både implicit och explicit, att de olika religionerna finns på en bestämd geografisk plats. Återigen förmedlas en kraftigt förenklad och homogeniserad bild av verkligheten. Inget prov tar upp den levda religionen utanför dess ”ursprungsland”. Enda undantagen är två prov som



anmodar eleverna att belysa de problem en muslim förväntas möta i skolan (se mer om detta i nästa kapitel).

Ett par prov ger inte bara ett essentialistiskt helhetsintryck utan förmedlar också underförstått en skeptisk, för att inte säga fientlig hållning, till islam. Exempel på detta diskuteras också i nästa kapitel.

### 3.2.2 Delfrågornas kunskapssyn samt balans mellan fakta och reflektion

De 20 undersökta proven innehåller sammanlagt 409 frågor. Många av frågorna är snarlika varför jag kategoriserar dem och redogör för dem gruppvis. Jag kommer att lyfta fram följande kategorier av frågor:

- a) Enkel faktafråga
- b) Redogörande faktafråga
- c) Faktafråga med essentiell underton i formuleringen
- d) Öppen fråga som kräver egen reflektion och förståelse
- e) Demoniserande frågeställning

För att göra genomgången omfångsmässigt gripbar väljer jag att endast redovisa tio typiska exempel på frågor från kategori **a**, **b** och **c**. I kategori **d** och **e** redovisar jag däremot samtliga påträffade fall.

#### 3.2.2.1 Exempel på enkla faktafrågor

Nedan kommer tio exempel på frågor ur kategorin a) *Enkel faktafråga* ur de undersökta 20 proven:

1. Mecka ligger i landet \_\_\_\_\_
2. Islams heliga bok kallas \_\_\_\_\_
3. De fem pelarna är \_\_\_\_\_
4. Bibeln består av två delar. Vad kallas de båda delarna?
5. Hur många muslimer finns det i världen idag?
6. Vilket år utropades staten Israel?
7. Vad heter påven?
8. Vad bestämdes vid riksdagsmötet i Västerås 1527?
9. Hur många procent aktivt kristna finns det i Sverige?
10. Vad är en minaret?

Vad vi ser här är frågor som kontrollerar elevernas "katalogkunskaper", det vill säga sådan information som enkelt kan slås upp i ett uppslagsverk eller liknande. Frågorna kräver ingen förståelse eller reflektion och problematiserar ingenting. Om man inte analyserar dessa frågor in absurdum är de i princip konnotationslösa och därför måste inte frågorna i sig vara uttryck för en essentiell kunskapssyn.

Däremot tyder frågorna på att lärarna som skapat proven premierar de elever som är duktiga på att lära in saker utantill för att sedan kunna reproducera dessa faktakunskaper. Även om dessa frågor är formulerade utan direkta värderingar spelar givetvis urvalet av frågorna en viktig roll för vilken bild eleverna får av världen. Eleverna måste rimligtvis anta att de frågor som är med på provet är de som läraren tycker är viktigast att kunna.

### 3.2.2.2 Exempel på redogörande faktafrågor

Redogörande faktafrågor innebär att frågan kräver ett något längre svar än den enkla faktafrågan. Tio exempel på b) *Redogörande faktafråga* ur de undersökta proven:

1. Beskriv vad som ledde till att islam delades upp i shia och sunni.
2. Vem är Mose? Varför säger man att han är judendomens grundare? Berätta kort!
3. Mahatma Ghandi är kanske den person som betytt mest för indien under 1900-talet. Berätta lite om vad han kämpade för.
4. Buddhismen splittrades i flera olika riktningar t ex Mahayana, Theravada, Lamaism och Zenbuddhism. Berätta lite mer om två av dessa inriktningar.
5. Redogör utförligt för tre valfria grundpelare !
6. Vad stod det i läxan om ekologismen?
7. Vad menas med antisemitism?
8. Beskriv kort några av de förändringar som genomfördes i och med att Sverige reformerades.
9. Redogör för hur munkarna står i människornas tjänst. Läs på sidan 301!
10. Redogör för flykten till Medina

De redogörande faktafrågorna kommer alltid i slutet av proven och ger också fler poäng. Frågorna verkar kräva mer av eleven eftersom svaren måste bli längre än hos de enstaviga enkla faktafrågorna. Men i stort sätt är det samma typ av kunskaper som efterfrågas och det är ett särskilt svar som krävs, *en* given tolkning. Svaren kräver ingen egen reflektion utan det handlar oftast om att komma ihåg vad läraren sagt eller vad som står i läroboken.

Återigen är det frågan om att reproducera ett stoff som är givet på förhand och som bygger på gamla skoltraditioner. De mest graverande och närmast blamanta fallen från ovanstående exempel är naturligtvis *fråga 6*, ”Vad stod det i läxan ...” och *fråga 9* ”Läs på sidan 301!” som är explicita manifestationer av denna reproducerande kunskapssyn.

### 3.2.2.3 Exempel på faktafrågor med essentiell underton

Den tredje varianten av faktafrågor är formulerade på ett sätt som ger uttryck för en essentialistisk kunskapssyn. Tio exempel på c) *Faktafråga med essentiell underton i formuleringen* ur de granskade 20 proven:

1. Vad är målet för en hindu och hur kan man göra för att nå målet?
2. Muslimerna tror på predestinationen. Vad innebär det?
3. Vad händer med människan efter döden enligt muslimerna?
4. Vad säger judarna om Jesus?
5. Vad skiljer en katolsk nattvard från en protestantisk?
6. Varför firar vi pingst?
7. Vad vill fundamentalisterna?
8. Vad har islam att säga om rasism?
9. På vilket sätt kan islams människosyn sägas vara både ljus och sträng?
10. Beskriv en moské ! Både interiör och exteriör

Det som är genomgående i denna typ av frågor är att de förutsätter att det finns en homogen kärna i varje religion. *Fråga 1* utgår från att alla hinduer tänker likadant och har exakt samma föreställningsvärld. I *fråga 2* slås det fast att muslimerna tror på predestinationen och i *fråga 3* antyds att alla muslimer delar samma dödsvision. Människor får en etikett och slås sedan ihop till en homogen massa som anses tycka och tänka och handla på samma sätt.

I *fråga 4* är det världens judar som betraktas som en och samma person och som talar i en unison kör. I *fråga 5* får man intrycket av att alla katolska nattvarder respektive alla protestantiska är identiska varhelst och närhelst de firas. I *fråga 6* förutsätts för det första att alla firar pingst av samma anledning, samt vad som är än mer anmärkningsvärt i dagens mångkulturella klassrum, nämligen att alla elever som ska göra provet förutsätts vara kristna.

Enligt *fråga 7* är all världens fundamentalister ute efter samma sak och provkonstruktören kan svaret, får man anta. I *fråga 8* och *fråga 9* behandlas återigen islam som en enad front där alla tycker likadant.

I *fråga 10* anmodas eleven att beskriva både in- och utsidan av en moské. För att få högsta möjliga poäng på denna fråga gäller det för eleven att räkna ut vilken moské läraren tänker på. Är det klippmoskén i Jerusalem, Grand Mosque i Birmingham eller Sunni-center snett bakom rondellen i Gamlestaden i Göteborg som frågan avser?

### 3.2.2.4 Öppna frågor som kräver egen reflektion

Den fjärde kategorin av frågor var svårare att hitta exempel på i de 20 granskade proven. Endast tolv av totalt 409 frågor kan sorteras in under d) *Öppen fråga som kräver egen reflektion och förståelse*. Samtliga frågor i kategorin presenteras därför nedan:

1. Nu när du läst lite mer om islam, vad får du för tankar kring religionen?
2. Det finns olika grader av religiös tro. Berätta kort om två. Berätta också om vad du tänker att du själv är.
3. Vi har läst berättelserna om skapelsen, Adam och Eva, Kain och Abel, Noa och Babels torn. Dessa berättelser ställer frågor som det är svårt att ge svar på. Vilka frågor tycker du att man kan ställa till de olika berättelserna? Formulera tre eller fyra stycken, gärna andra än de som vi formulerade på lektionen. Tänk särskilt på berättelsen om Kain och Abel. Använd gärna bibeln. Vilka svar ger bibeln och vad tycker du själv om svaren? Diskutera! Du behöver inte diskutera alla frågorna.
4. Många hinduer blev buddhister efter att de hört talas om Buddhas lära. Varför tror du att många valde att byta religion?
5. Välj en av följande frågor: Vad anser du om kvinnosynen bland muslimer? Vad tror du om framtiden för islam?
6. Varför tror du att berättelsen om Buddhas liv och budskap har blivit så viktig för så många människor?
7. Tänk dig att du samtalar med en hindu eller en buddhist om meningen med livet. Skriv en dialog. Försök att beskriva både likheter och skillnader mellan era synsätt.
8. Har jag glömt att fråga om något? Nu har du chansen att berätta något mer som du lärt dig eller som du funderar på när det gäller religion.
9. Varför tror du att en författare som Salman Rushdie och andra intellektuella förföljs i muslimska länder?
10. Tycker du att dessa grupper strävar mot ökad tolerans och demokrati eller mot diktatur?
11. Kenneth menar att vi i Västerlandet behöver buddhismen. Varför? Vad anser du?
12. Lockas du av buddhistiskt klosterliv? Varför/Varför inte?

I ovanstående tolv frågor har perspektivet flyttas från redovisning av färdiga faktauppgifter – av mer eller mindre essentiell art – till reflektion över stoffet. Det handlar om att tänka själv, resonera, ta ställning och motivera. *Fråga 1* och *fråga 8* utgår helt och hållet från eleven och hennes tankar medan de övriga tio mer eller mindre styr eleven till att reflektera över ett specifikt fenomen.

I *fråga 5* får eleverna välja mellan två alternativa frågeställningar att svara på. Båda frågorna manar till egen reflektion men den första anlägger ett essentialistiskt perspektiv i och med ordalydelsen ”kvinnsynen bland muslimer”. Implicit förutsätts det att alla muslimer har en och samma kvinnsyn (se även under kategori e).

*Fråga 9* och *fråga 10* manar också till egna reflektioner varför de redovisas bland dessa tolv men de diskuteras mer utförligt nedan eftersom de också tillhör kategorin e) *Demoniserande frågeställning*.

### 3.2.2.5 Demoniserande frågeställningar

Den sista kategorins frågor fokuserar på assimilationsproblem, terrorism, våld, straff och hotbilder. Frågornas formuleringar och urval kan ha en demoniserande effekt. Nio frågor plus två delfrågor sorterades in under kategorin e) *Demoniserande frågeställningar* som redovisas i sin helhet nedan:

1. En muslim och dennes skoldag, redogör för fyra olika händelser eller traditioner som har med religionens utövande att göra och som kan ställa till det för han eller henne under hans skoldag.
2. Välj en av följande frågor: Vad anser du om kvinnsynen bland muslimer? Vad tror du om framtiden för islam?
3. a) Ge exempel på kroppsstraff som man kan bli dömd till i t ex Pakistan. b) Hur motiverar muslimer de hårda straffen?
4. Bland högutbildade i större städer (i muslimskt dominerade länder)<sup>51</sup> förekommer sekulariserade människor. Vad betyder det?
5. Varför tror du att en författare som Salman Rushdie och andra intellektuella förföljs i muslimska länder?
6. I vilken del av världen går islam starkast fram?
7. Para ihop ord och betydelse. Djihad – krig i Guds namn
8. a) Till vilken riktning inom islam placerar du gruppen Islamiska Jihad? b) Tycker du att dessa grupper strävar mot ökad tolerans och demokrati eller mot diktatur?
9. Para ihop ord och betydelse. Jihad – heligt krig

---

<sup>51</sup> Min parentes.

I de undersökta proven behandlade nio islam, sju kristendom, två hinduism, tre buddhism, ett judendom och ett alla dessa fem religioner.<sup>52</sup> Det räcker dock med en snabb genomläsning av ovanstående frågor för att konstatera att samtliga ändå rör religionen islam.

*Fråga 1* är formulerad på ett sätt som implicerar att religionen islam automatiskt "ställer till det" för en muslim under hans eller hennes skoldag. Det har med andra ord negativa konsekvenser att vara muslim om man går i skolan. Förutom att frågeställningen förutsätter att religionen islam inte är kompatibel med en god utbildningssituation för muslimska elever, sedd med kristocentriska västerländska ögon, är den också ställd ur ett essentialistiskt perspektiv. Frågan inleds med orden: "En muslim...". Således tas det för givet att alla muslimer lever efter samma mönster.

*Fråga 2* är adekvat och viktig att ta upp till diskussion, och anledningen till att den sorterats in i denna kategori är den totala avsaknaden av liknande frågeställningar inom andra religioner. Är kvinnosynen så annorlunda i kristna och hinduiska kontexter? Om inte, varför är det just kvinnosynen inom islam som efterfrågas? Dessutom är frågan återigen ställd utifrån en essentialistisk föreställning om att alla muslimer har en och samma kvinnosyn.

I *fråga 3a* lyfter man fram att "till exempel Pakistan" har stränga kroppsstraff och eleverna anmodas att ge exempel på sådana påföljder. Om ambitionen är att demonisera en stat så är detta ett utmärkt förfaringssätt. Vill man dessutom demonisera en av landets större religioner kan man fråga hur just muslimer motiverar dessa hårda straff, vilket också görs i *fråga 3b*. Notera att det återigen talas om muslimer som en homogen grupp.

I *fråga 4* och *fråga 5* lyser ett evolutionistiskt och essentialistiskt synsätt igenom. Frågorna antyder otvivelaktigt att islam inte hör ihop med högutbildade och intellektuella människor, det vill säga med det utvecklade västerlandet. *Fråga 5* säger rent ut att muslimska länder förföljer intellektuella människor, som till exempel författaren Salman Rushdie.

*Fråga 6* är inte lika självklar som många övriga i denna kategori men den finns med på grund av sitt ordval som är symptomatiskt inom islamdiskursen. Ryckt ur sitt sammanhang höjer man knappast på ögonbrynen åt frågan i sig men i den ofta negativa kontext som omger religionen islam kan uttryckssättet "går islam starkast fram" framstå som något militant. Det låter lite som en beskrivning av en armés framryckning med taktfast stöveltramp. Är det kanske "hotet från islam" som döljer sig bakom ordvalet?

I *fråga 7* och *fråga 9* framkommer endast den mest våldsamma betydelsen av det arabiska ordet jihad. Enligt islamologen John L. Esposito "syftar jihad i koranen och i muslimskt

---

<sup>52</sup> Att summan inte blir 20 beror på att några prov tog upp mer än en religion.

religiöst bruk på alla muslimers skyldighet att *sträva efter* (jihad) att följa Guds vilja. I denna ingår både strävan att leva ett dygdigt liv och det muslimska samfundets universella uppgift att sprida Guds välde och lag genom undervisning, predikan och, där så behövs, med väpnad kamp.”<sup>53</sup> Vad vi ser i dessa provfrågor är alltså ett demoniserande urval och en negativ generalisering av ett vidare begrepp.

Fråga 8 refererar till ”10–12 underjordiska islamiska organisationer” vars terrorverksamhet beskrivs i en längre bifogad text (utan källa). I fråga 8a ska eleven svara *shia* eller *sunni* och i fråga 8b ska eleven säga om dessa (shia)muslimska organisationer strävar mot ökad tolerans och demokrati, eller mot diktatur. Vad dessa provfrågor riskerar att generera är således uppfattningen att shiamuslimer är terrorister som med våld kämpar mot tolerans och demokrati.

### 3.3 Sammanfattning av provens utformning och innehåll

Genomgången av de 20 proven i religionskunskap visar att proven kan delas in i fyra kategorier som karaktäriseras av:

- I) Ett flertal faktafrågor – 16 prov.
- II) Ett mindre antal frågor med tonvikt på reflekterande frågor – två prov.
- III) Ifyllnadschema – ett prov.
- IV) Omfattande prov med faktafrågor och läsförståelse – ett prov.

18 av 20 prov visar sig huvudsakligen vara konstruerade utifrån ett essentialistiskt perspektiv och där ren faktaredovisning är det enda som efterfrågas. Det handlar med andra ord bara om reproduktion av på förhand utvalt stoff. Endast två prov har sin tonvikt på reflekterande frågeställningar där eleven sätts i centrum, så kallade progressiva prov. De faktafrågor som ingår i dessa två prov är dessutom fria från essentialistiska övertoner.

Sammantaget består en kraftig majoritet av de 20 provens frågor av enkla eller redovisande faktafrågor, inte sällan formulerade på ett essentialistiskt sätt. Endast tolv av totalt 409 frågor kräver någon typ av reflektion av eleven.

Genomgången visar också att ett dussintal frågor demoniserar religionen islam genom att ofta lyfta fram negativa fenomen som terrorism, hårda straff, krig och andra förmodade problem som en muslim förväntas utsättas för. Trots att 11 prov av 20 denna undersökning behandlar andra religioner återfinns samtliga demoniserande frågeställningar i proven om islam.

---

<sup>53</sup> Esposito, J, L., 2001, *Islam, Den raka vägen*, s. 64

## 4. Slutdiskussion

Syftet med undersökningen är som sagt att belysa den kunskapssyn som förmedlas genom skiftliga prov i religionsundervisning i dag. Avsikten är att försöka lyfta fram och peka på tendenser i lärares perspektiv samt att ställa dessa mot styrdokumentens normer. Vilken kunskapssyn präglar provens frågor? Vilken typ av kunskaper är det som efterfrågas? Skiljer sig provens frågor och urval från varandra beroende på vilken religion som avhandlas? Om ja, vad kan det få för konsekvenser?

Analysen av proven i kapitel 3 visar att undersökningen ger relativt tydliga svar på ovanstående frågeställningar. Jag ska nu systematiskt problematisera och diskutera granskningens huvudfrågor och resultatet av den empiriska studien.

Som vi sett i inledningen av detta arbete har världen, Sverige och klassrummen förändrats radikalt de senaste åren. Resan har gått från extrem homogenitet till kulturell och etnisk mångfald. Denna utveckling har bland annat gjort avtryck i den svenska läroplanen och i Skolverkets olika kursplaner.<sup>54</sup> Följaktligen har dessa texters normer gradvis förändrats i takt med att nya perspektiv på kunskap och inläring vuxit fram.

Några av de nya perspektiven presenterades tidigare i genomgången av bland andra Härenstams, Gilhus och Mikaelssons, Carlgrens och Martons, Olivestams, och Severins arbeten.<sup>55</sup> Deras och andras didaktiska forskning lyfter fram vikten av den sociala kontexten och elevperspektivet för att en god och meningsfull inläring ska kunna skapas. I den aktuella diskursen inom religionsvetenskap och religionsdidaktik framhålls också att undervisningen måste förskjuta sitt perspektiv från det traditionella essentialistiska till ett mer hermeneutiskt, pluralistiskt och situationellt synsätt. Särskilt viktigt är detta i det mångkulturella klassrummet. Enligt dessa teorier håller det inte längre att utifrån ett kolonialt kristet perspektiv fortsätta att undervisa om ”andra religioner” med en tänkt homogen kärna.

I den tidigare nämnda nya granskningen av svenska läromedel skriver Kjell Härenstam bland annat att det är grundläggande att läroböcker inte ger en bild av en religion som ”någon

---

<sup>54</sup> Se kapitel 2.2.2 *Detta säger styrdokumentet*

<sup>55</sup> Se kapitel 2 *Teori och tidigare forskning*



monolitisk enhet” eller att det inte tydligt framkommer att en religion kan tolkas och levas på många olika sätt i olika kulturer och att dessa fenomen dessutom är i ständig förändring.<sup>56</sup>

Granskningen visar att läroböckerna i religionskunskap generellt blivit bättre än de var vid en tidigare studie 1993. Härenstam menar att dagens läroböcker i religionskunskap är relativt sakliga och någorlunda allsidiga även om flera exempel på brister fortfarande förekommer. Bilden av hinduism får mest kritik i studien medan bilden som ges av islam har blivit mer mångsidig och genomtänkt på senare år.<sup>57</sup>

Det är glädjande att läromedlen i religionskunskap tycks ha blivit bättre – särskilt när det gäller bilden av islam. Härenstam tror att denna utveckling delvis beror på att det finns många fler muslimer i Sverige i dag och att det därför inte går att skriva vad som helst i böckerna. Ingen seriös läromedelsförfattare kan längre ge ut en lärobok om islam utan att först diskutera text- och bildval med företrädare för muslimska organisationer.

#### 4.1 Reflektion kontra fakta

Till skillnad mot Härenstams läromedelsstudie tyder min undersökning av prov i religionskunskap i dagens grundskola inte på någon vidare samstämmighet mellan dagens normativa forskning och dagens skriftliga prov. Endast två av de 20 undersökta proven är konstruerade och formulerade utefter läroplanens och kursplanens krav respektive ledande forsknings rekommendationer. Det vill säga att frågeställningarna borde ha utgått från en situationell och pluralistisk epistemologi och att frågorna skulle ha krävt att eleven reflekterar och tänker själv.

Hela 18 prov bekräftar den bild som bland andra Ingrid Carlgren och Ference Marton beskriver när de säger att skolan i stor utsträckning lever kvar i en kunskapssyn som ser kunskap som en särskild substans som man kan ”ta in” i större eller mindre utsträckning.<sup>58</sup>

Av de granskade 409 frågorna tillhör endast tolv kategorin *Öppen fråga som kräver egen reflektion och förståelse*, resterande 397 frågor handlar om att reproducera fakta.<sup>59</sup>

Detta resultat sätter jag nu i relation till skolans styrdokument:

– I Lpo 94 anges strävansmålet att varje elev: ” ... befäster en vana att självständigt formulera ståndpunkter [...] lär sig argumentera och använda sina kunskaper som redskap för att

---

<sup>56</sup> Härenstam, K, (2006), Underlagsrapport till Skolverkets rapport: *I enlighet med skolans värdegrund?* s. 8

<sup>57</sup> Ibid, s. 46f

<sup>58</sup> Carlgren, I, Marton, F, (2002), *Lärare av i morgon*, s. 194

<sup>59</sup> Se kapitel 3.2.2.4 *Öppna frågor som kräver egen reflektion*

formulera och pröva antaganden och lösa problem, reflektera över erfarenheter och kritiskt granska och värdera påståenden och förhållanden”.<sup>60</sup>

– I kursplanen för religionskunskap trycks det på att undervisningen ska få eleven att reflektera över och formulera sig i viktiga livsfrågor och kunna föra etiska resonemang och se konsekvenser av olika ställningstaganden.<sup>61</sup>

– Vid bedömning av elevens kunskaper i religionsämnet anger kursplanen elevens förmåga att reflektera som den viktigaste grundvalen. Därefter kommer elevens förståelse av vad religion innebär, vilka uttryck den tar sig och förståelse av sambanden mellan religionens olika dimensioner.<sup>62</sup>

Diskrepansen mellan provens *är* och skolplanernas *bör* är tydlig, i alla fall om skriftliga prov kan tillmätas någon signifikans i detta avseende. Även om provens konstruktion bara är *en* variabel bland många borde den åtminstone kunna säga något om undervisningen som ligger bakom. Särskilt det tredje stycket ovan, som beskriver några av kursplanens riktlinjer för bedömning av elevers kunskaper i ämnet, borde kunna användas som något slags måttstock. Med detta stycke som referens är det svårt att se hur den stora majoriteten av de undersökta proven skulle kunna utgöra någon som helst grund för bedömning av elever.

Om proven nästan uteslutande består av frågeställningar som kräver faktasvar, är det bara elevens skicklighet i att reproducera lärobokens stoff som kommer att bedömas och betygsättas. Detta menar jag är särskilt allvarligt sedan det huvudsakligen alltjämt är genom de skriftliga proven som elevernas kunskaper mäts.<sup>63</sup>

En riksomfattande undersökning utförd av Skolverket visar också att elevernas kunskaper av förståelse- och förtrogenhetskaraktär samt av reflektion och tillämpning har stora brister, vilket kan tyda på att även själva undervisningen, inte bara proven, till stor del är faktaorienterad. Samma studie visar också att eleverna själva efterlyser en förändrad undervisning. De vill ha mer diskussioner och argumentation, gärna med utgångspunkt i sådant som relaterar till egna intressen och frågeställningar.<sup>64</sup> Jag är böjd att hålla med Olivestam om att fakta om religioner och livsåskådningar i undervisningen kanske måste stå tillbaka för elevens behov av att orientera sig i ett kulturellt och religiöst mångfacetterat närsamhälle och omvärld. Givetvis behövs faktakunskaper som hjälp för att förstå nya

---

<sup>60</sup> Lpo 94, kap. 2.2

<sup>61</sup> Skolverkets kursplan för religionskunskap i grundskolan, s. 3

<sup>62</sup> Ibid, s. 3f

<sup>63</sup> Skolverket, rapport 252, (2004), *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003*, s. 61

<sup>64</sup> Ibid, s. 57, 76, och 79

sammanhang och begrepp men inläringens fokus kanske inte ska ligga på katalog-kunskapsnivå.

För att bli bra på att resonera och reflektera krävs det inte att man måste följa en serie intellektuella steg och följa dem i strikt ordning. Eller som Carlgren och Marton säger med ett lånat uttryck:

Att tillägna sig kunskaper inom ett ämnesområde påminner mer om att lära känna ett landskap än om att klättra på en stege.<sup>65</sup>

Härenstam framhåller också vikten av att landskapet, eller kunskapshorisonten, vidgas så mycket som möjligt från den punkt eleven för tillfället befinner sig. Konkret skulle det innebära att innehållet i en kurs i religion bör se ganska olika ut beroende på vilken klass läraren har framför sig.<sup>66</sup>

Att ha ett undervisningsklimat där elevernas egna reflektioner och problematiserande ges plats kan också vara viktigt för elevernas motivation. Elevernas attityd gentemot religionsundervisningen i dag är ganska nedslående. I en rapport från Skolverket 2004 framkommer att eleverna i år 9 anser att religionsämnet är det minst intressanta av de fyra samhällsorienterande ämnena. Undervisningen upplevs av eleverna som alltför ytlig. Som nämnts tidigare efterlyser eleverna mer reflektion och diskussion utifrån deras egna livsfrågor – helt i linje med skolans styrdokument. Rapportens författare frågar sig om denna brist på överensstämmelse mellan elevernas syn på vad religionsämnet bör innehålla och vad som faktiskt fokuseras i religionskunskapsundervisningen skulle kunna vara förklaringen till ämnets relativt dåliga rykte.<sup>67</sup>

Som vi ser finns det ytterligare ett tungt skäl till att försöka tippa vågskålen från fakta till reflektion. Inte bara didaktikforskarnas teorier och styrdokumentens skrivningar pekar åt detta håll – även eleverna instämmer således. Frågan är bara hur lång tid det tar innan detta progressiva perspektiv implementeras i den svenska skolan?

## 4.2 Essens trots mångfald

Vid genomgången och fallasianalysen av religionsproven framkommer att många frågeställningar har en essentiell underton i sin formulering och som alltså blundar för att religioner kanske inte har en solid och evig kärna som enkelt kan beskrivas på ett generaliserande sätt. Flera provfrågor tyder därför på synekdoke, det vill säga ett retoriskt grepp som vidgar eller

---

<sup>65</sup> Carlgren, I, Marton, F, (2002), *Lärare av i morgon*, s. 195

<sup>66</sup> Härenstam, K, (2000), *Kan du höra vindhästen?*, s. 142ff

<sup>67</sup> Skolverket, rapport 252, (2004), *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003*, s. 80

krymper meningen hos ett ord.<sup>68</sup> Proven ger uttryck för den gamla ”det-finns-ett-rätt-svar-epistemologin” och att detta rätta svar oftast återfinns i elitens ”bör vara-religion” – inte hos folket och den levda religionen.

Om vi återigen tittar på vad styrdokumentet säger ser vi följande:

Skolan ska ansvara för att varje elev ”har utvecklat förståelse för andra kulturer”.<sup>69</sup> Elevens förståelse för samhällets och religioners ömsesidiga påverkan ska utvecklas. Eleven skall ha kunskaper om symboler, riter, centrala berättelser och trosuppfattningar i några av världsreligionerna. Vid bedömningen bedöms elevens kunskap om religioners funktion i samhället och som en del av kulturen samt kunskaper om kristendomen och andra religioner.<sup>70</sup>

Här ser vi att de manifesta skillnaderna inte är så stora mellan provens essentialistiska frågeformuleringar och styrdokumentets text. Särskilt inte om vi tittar på ovanstående mening om att elevernas kunskaper bland annat ska omfatta symboler, riter, centrala berättelser och trosuppfattningar i några världsreligioner. Denna mening är hämtad ur kursplanens mål som eleverna skall ha uppnått i slutet av det nionde skolåret.

Det som kan vara problematiskt med detta är att kursplanetexten riskerar att uppmana till en essentialistisk kunskapssyn. Vilka centrala berättelser är det som avses? Vilka riter ska plockas upp i undervisningen, etcetera? Risken för att den enskilda läraren ska falla in i det etablerade framställningssättet, som Olivestam varnar för, där elitens ideala bild av religionerna presenteras i stället för den verkliga och praktiserade är uppenbar, och tyvärr förståelig. Det skulle därför inte vara konstigt om en lärare motiverade sin essentialistiska undervisning med: ”Det står ju i kursplanen att eleverna ska lära sig centrala berättelser och trosuppfattningar ...”

I sammanhanget bör också nämnas att de lärare som uttrycker sig på det generaliserande och synekdochiska sätt som framkommer i de flesta undersökta proven förmodligen inte har för avsikt att skapa en essentialistisk bild av olika religioner. Det intressanta och viktiga med denna studie är att medvetandegöra de olika möjligheterna till tolkning av olika utsagor. Som jag nämnde tidigare i kapitel 1.5 *Metod*, kan man anlägga olika tolkningsperspektiv, till exempel sändar-, mottagar- eller forskarperspektiv. Risken finns att jag som forskare över- eller undertolkar de granskade utsagorna i proven. Sändarna, alltså lärarna i vårt fall, kanske

---

<sup>68</sup> Hellspång, L. (2001), *Metoder för brukstextanalys*, s. 118

<sup>69</sup> Lpo 94, kap. 2.2

<sup>70</sup> Skolverkets kursplan för religionskunskap i grundskolan, s. 1–3

inte alls tolkar sina formuleringar som jag gör. Frågan är hur mottagarna, eleverna, tolkar texten. Detta ger inte denna undersökning något svar på, och det var heller inte ambitionen, men det viktiga är att frågan problematiseras och lyfts upp i den didaktiska diskursen. Enligt Gunilla Svingbys *Utvärdering av grundskolan 1995* finns det en tydlig skillnad mellan vilken kunskapssyn SO-lärare säger sig stå för och hur deras prov *de facto* ser ut. Svingbys genomgång 1995 visar att 95 procent av 400 granskade provuppgifter är rena faktafrågor som endast kräver ett kortare svar, som kan återfinnas i läroboken.<sup>71</sup> Detta pekar på att det inte verkar ha hänt så mycket i detta avseende på elva år, eftersom min studie i dag, hösten 2006, uppvisar exakt samma resultat.

När det gäller skolans ansvar för att eleverna ska utveckla förståelse för andra kulturer är det tveksamt om majoriteten av de undersökta proven kan ge några vettiga svar. I och med att endast tolv frågor av 409 ger möjlighet till egna reflektioner är det sannolikt svårt att utifrån dessa prov bedöma om eleverna utvecklar någon förståelse alls. På ett dussin av proven kunde man ha full pott utan att ha förstått någonting, bara genom att vara duktig på att minnas och sedan redovisa detta på ett fullödigt sätt.

Som nämndes ovan stipulerar kursplanen också att elevens kunskap om religioners funktion i samhället och som del av kulturen ska utgöra en grund för betygsbedömningen. Detta kan bli problematiskt om undervisningen och proven genomsyras av en essentialistisk kunskapssyn, vilket analysen av de 20 skriftliga proven pekar på. I en mångkulturell kontext, vilket många klassrum utgörs av i dag, kan lärare med en sådan kunskapssyn få stora problem eftersom svepande utsagor liknande dem som exemplifierats i genomgången av proven i kapitel 3 nödvändigtvis måste mötas av protester eller i värsta fall kränka individer som inte passar in eller inte känner igen sig i den förmedlade bilden.

### **4.3 Risker med oreflekterad undervisning**

Som jag nämnde tidigare fann Kjell Härenstam att religionsläroböckerna blivit bättre under de senaste 15 åren, särskilt när det gäller bilden av islam. Tyvärr kan jag inte själv göra en liknande jämförelse mellan prov rörande islam eftersom jag inte har tillgång till ett så pass omfattande material. Jag kan däremot konstatera att det i dagens prov finns en skillnad mellan hur islam framställs jämfört med hur andra religioner presenteras när det gäller urval av frågeämnen och på vilket sätt frågorna formuleras. Som vi såg i genomgången av

---

<sup>71</sup> Svingby, G, (1998), *Utvärdering av grundskolan 1995*, s. 48ff

provfrågorna i kapitel 3 förekommer det ett tiotal frågor som jag tolkar som demoniserande i någon mån. Det framgick också att samtliga frågor i denna kategori rör islam.

I Härenstams utredning poängteras att även inslag i religioner och trosuppfattningar som strider mot den svenska skolans värdegrund måste tas fram och belysas i undervisningen, annars riskerar den att inte bli saklig och allsidig. Ofta är det lätt att upptäcka ett klart värdeladdat språk medan själva valet av kunskaper kan vålla större problem. Pedagogikprofessorn Gunilla Svingby citeras i rapporten:

Den slutsats som kan dras är att kunskap i skolan inte är ett helt igenom neutralt begrepp. Ett val görs alltid. Vissa ting väljs ut som värdefull kunskap medan annat väljs bort. Vad som väljs ut och vad som väljs bort har med perspektiv och makt att göra. Det sägs att "kunskaps är makt". Klart är att det ligger makt i att kunna välja ut den kunskap som barn och unga ska ges i skolan.<sup>72</sup>

Härenstams egen forskning visar att äldre böcker om islam är byggda på koloniala värderingar och han menar att uppgifter som framstår som rena fakta har en större påverkanseffekt på elever än sådant som de tydligt ser är propagandamaterial.

Ett osakligt kunskapsurval i skolan skulle därför kunna vara betydligt effektivare när det gäller att skapa främlingsfientlighet och intolerans än till exempel flygblad från Nationalsocialistisk front. Min undersökning pekar på att islam fortfarande i viss omfattning särbehandlas med negativa konnotationer i religionsproven trots att läromedlen enligt Härenstams studie blivit bättre på den punkten. Undersökningen av proven visar om inte annat att åtminstone en del lärare i religionskunskap behöver gå igenom sina provfrågor – kanske hela sin undervisning – med ovanstående resonemang i bakhuvudet.

Att oreflekterat fortsätta sin kunskapsförmedling i gamla hjulspår riskerar kanske att främlingsfientlighet och intolerans, särskilt mot muslimer och islam, växer i stället för att motverkas i den svenska skolan.

#### **4.1 Slutsatser**

Undersökningen visar att:

- Religionsproven i stor utsträckning präglas av en essentiell kunskapssyn.
- Frågorna i proven nästan uteslutande utgörs av enkla faktafrågor utan krav på reflektion.
- Religionen islam särbehandlas i flera fall med demoniserande frågeställningar som riskerar att skapa intolerans mot muslimer.

---

<sup>72</sup> Härenstam, K, (2006), Underlagsrapport till Skolverkets rapport: *I enlighet med skolans värdegrund?* s. 5

Dessa tre huvudslutsatser leder fram till utmanande frågeställningar inför framtiden. Vad händer om våra elever fortsätter att matas med ytliga och ensidiga faktakunskaper? Kommer de att ge upp sin strävan till reflektion och argumentation och ansluta sig till dem som bara ger ett enkelt och auktoritärt svar? Skolverkets utvärdering av grundskolan 2003 poängterar vikten av att lärsituationer präglas av tid för dialog och reflektion som därigenom ger eleven möjlighet att anknyta till eget tänkande och egna erfarenheter.<sup>73</sup> Detta synsätt ger de undersökta proven i religionskunskap föga uttryck för.

I Skolverkets utvärdering framkommer också att det finns brister i måluppfyllelsen när det gäller elevernas förhållningssätt gentemot ”det okända”. Detta indikerar att skolan behöver förstärka genomförandet av läroplanens riktlinje att utveckla elevernas känsla för samhörighet, solidaritet och ansvar för människor också utanför den närmaste gruppen.<sup>74</sup> Granskningen av proven i religionskunskap bekräftar bilden som kommer fram i Skolverkets utvärdering från 2003. En essentialistisk och ibland också demoniserande bild av kulturer kan knappast förenas med riktlinjen att utveckla känslor av samhörighet och solidaritet. Självklart måste även kulturyttringar som strider mot läroplanens värdegrund också belysas i svensk undervisning men då med adekvata distinktioner. En del generaliseringar är nödvändiga, särskilt på basal nivå, men att till exempel förklara skillnaden mellan sunni- och shiaislam med att den ena falangen strävar efter modernisering och västanpassning medan den andra kämpar för en teokratisk diktatur och en återgång till forntidens samhälle kanske är att gå för långt.

Uppsatsens slutsats blir således att proven i religionskunskap i grundskolans senare år i stor utsträckning präglas av en kunskapssyn som kraftigt skiljer sig från skolans styrdokument och aktuell normativ didaktisk forskning. Religioners teoretiska kärnor utifrån en traditionell elit går före kunskaper om levd religion utifrån elevens perspektiv och livsvärld. Faktakunskaper premieras i stället för förmåga till eget tänkande. Slutligen finns det fortfarande exempel på att islam och muslimer generellt framställs i negativ dager.

## 4.2 Vidare forskning

Den självklara uppföljningen av denna undersökning torde vara att genomföra den med ett större antal prov från ett större antal skolor runt om i Sverige. På det viset skulle man kunna generalisera mer och vara lite säkrare på hur verkligheten ser ut jämfört med denna studie vars resultat bara kan användas som en fingervisning till plausibla tendenser inom religions-

---

<sup>73</sup> Skolverket, rapport 252, (2004), *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003*, s. 96

<sup>74</sup> Ibid, s. 79

undervisningen. Dessutom kunde en utökad granskning också jämföra utvecklingen i tid, liknande Härenstams forskning om läromedlen. Hur såg proven i religionskunskap ut 1985 och 1995 i jämförelse med i dag? I en utvidgad studie skulle man också kunna jämföra prov från mångkulturella respektive mer etniskt homogena skolor för att se om det är några skillnader i provens innehåll och formuleringar.

En annan intressant studie vore att försöka fånga upp vad eleverna själva anser om religionsundervisningen, liknande de tidigare refererade utvärderingarna av grundskolan 1995 respektive 2003, fast mer specificerad på just religionsämnet. Tycker eleverna att undervisningen är essentialistisk och mest handlar om korvstoppning eller menar de att religioner belyses mångsidigt och att egna reflektioner uppmuntras och premieras? Det skulle också vara intressant att veta mer om vad lärarna anser i samma frågor.

Slutligen skulle man kunna granska elevernas attityder gentemot islam och muslimer. Är intoleransen utbredd? Vilka fördomar finns kvar i slutet av år 9?



## 5. Sammanfattning

Syftet med undersökningen är att granska och beskriva olika typer av kunskap och perspektiv som kan konstateras och mätas genom dagens prov i religionskunskap i grundskolans senare år. Studien ska belysa den kunskapssyn eller didaktiska tradition som representeras av utvalda prov inom religionsämnet. Granskningen ska också visa om det föreligger en diskrepans mellan kunskapssynen som förmedlas via proven i religionsundervisningen i förhållande till läroplanens strävansmål och aktuell didaktisk forskning.

Ovanstående syfte leder fram till huvudfrågeställningarna: Hur ser religionsundervisningen ut i grundskolan i dag? Vilken kunskapssyn eller didaktisk tradition råder? Vilka perspektiv förmedlas när svenska lärare undervisar om religioner och trosutövare runt om i världen? Dominerar den traditionella essentialistiska synen i religionsundervisningen?

I kapitlet *Teori och tidigare forskning* redovisas delar av den normativa teori som finns inom aktuell religionsdidaktisk forskning. De forskare som främst lyfts fram är Kjell Härenstam, Ingvild Saelid Gilhus och Lisbeth Mikaelsson, Ingrid Carlgren och Ference Marton, Carl E. Olivestam och Roland Severin. Även de statliga styrdokumenterna Lpo 94 och Skolverkets kursplan för religionskunskap i grundskolan diskuteras i kapitlet, liksom ett par viktiga begrepp inom diskursen.

För att få svar på ovanstående frågeställningar har ett antal skriftliga prov i ämnet religionskunskap samlats in från grundskolor runt om i Sverige. Dessa prov utgör således undersökningens empiriska material. Proven granskas sedan med hjälp av metoden kvalitativ textanalys. Såväl provens helhet som delar exemplifieras och tolkas i granskningens resultatdel. Detta hermeneutiska arbete tar avstamp i de beskrivna normativa teorier och styrdokument som nämndes ovan.

Resultatet av undersökningen visar att religionsproven i stor utsträckning präglas av en essentiell kunskapssyn och att frågorna i proven nästan uteslutande utgörs av enkla faktafrågor utan krav på reflektion. Religionen islam särbehandlas i flera fall med demoniserande frågeställningar som riskerar att skapa intolerans mot muslimer och mot religionen islam.

## Referenser

### Litteratur

- Aldridge, A, (2000), *Religion in the contemporary world*. Cornwall: Polity Press/Blackwell Publishing Ltd
- Andersson, B, (red), (2002), *Lärande dialoger, Ämnesdidaktiska perspektiv*. Rapport 3. Göteborg: Göteborgs universitet
- Caputo, J.D., (2001), *On religion*. London: Routledge,
- Carlgren, I, Marton, F, (2002), *Lärare av i morgon*. Stockholm: Lärarförbundet
- Esaiasson, P, et al, (2003) *Metodpraktikan*. Stockholm: Nordstedts Juridik AB
- Esposito, J, L., (2001), *Islam – Den raka vägen*. Lund: Studentlitteratur
- Gilhus, I, och Mikaelsson, M, (2001), *Nya perspektiv på religion*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur
- Gerle, E, (1999), *Mångkulturalism – för vem?* Nora: Bokförlaget Nya Doxa
- Hellspång, L, (2001), *Metoder för bruktextanalys*. Lund: Studentlitteratur
- Härenstam, K, (2000), *Kan du höra vindhästen? Religionsdidaktik – om konsten att välja kunskap*. Lund: Studentlitteratur
- Olivestam, C. E. (2006), *Religionsdidaktik*. Stockholm: Liber AB
- Sigurdson, O, (2003), *Världen är en främmande plats*. Örebro: Bokförlaget Cordia AB
- Svenungsson, J, (2004), *Guds återkomst*. Munkedal: Glänta produktion
- Ward, G, (2003), *True religion*. Cornwall: Blackwell Publishing

### SOU och andra utredningar

- Härenstam, K, (2006), Underlagsrapport till Skolverkets rapport: *I enlighet med skolans värdegrund?* Stockholm: Skolverket
- Rubinstein Reich, L, och Tallberg Broman, I, (red.), (2000), *Den svenska skolan i det mångkulturella samhället, Konsekvenser för lärarutbildningen*. Malmö: Malmö högskola
- Skolverket, rapport 252, (2004), *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003, Huvudrapport – naturorienterande ämnen, samhällsorienterande ämnen och problemlösning i årskurs 9*. Stockholm: Fritzes

SOU 2005:91, *Agenda för mångkultur, Delbetänkande av Kommittén för samordning av Mångkulturåret 2006*. Stockholm: Skolverket

Svingby, G, (1998), *Utvärdering av grundskolan 1995, proven, kunskapen och undervisningen, samhällsorienterande ämnen, årskurs 9*. Skolverkets rapport nr 138. Stockholm: Liber

### **Styrdokument**

SKOLFS 1994:1, *1994 års läroplan för det obligatoriska skolväsendet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet

**Skolverket, (2000), *Kursplan i religionskunskap för grundskolans senare år*.**

(Från internet per den 15 november 2006. Adress: <http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0607&infotyp=24&skolform=11&id=3886&extraId=2087>)